

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Susana Ribeiro Fernandes Soares

**A Avaliação das Competências de
Leitura e Escrita: O caso de dois
Cursos do Ensino Profissional**

Janeiro 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Susana Ribeiro Fernandes Soares

A Avaliação das Competências de Leitura e Escrita: O caso de dois Cursos do Ensino Profissional

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes
da Trindade Dionísio**

Janeiro 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, pela doura orientação científica, pelo contínuo questionamento, por me mostrar o óbvio e para além dele, pela disponibilidade, apoio e compreensão que sempre manifestou e pelas oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional que me proporcionou;

Aos professores do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, pelos contributos científicos e oportunidade de reflexão;

Às Diretoras e professores deste estudo pela disponibilidade demonstrada;

À Ângela e à Adelaide por serem, por razões e circunstâncias diversas, pilares de conforto e de amizade;

À D. Dulce e Sr. Soares pelo apoio e incentivo;

Ao Pedro Miranda pela disponibilidade absoluta que sempre manifestou, pelas contribuições oportunas, pelas palavras de incentivo, pela amizade e carinho;

À Helena por ser minha amiga e conselheira, por tudo o que significa para mim, pelo exemplo de vida, pelo apoio contínuo e dedicado, pela disponibilidade sincera, pela entrega empenhada, pela objetividade, por ser a minha maninha e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos;

Aos meus pais, por serem extraordinários, pelos valores que me incutiram, por tudo aquilo que, com muito sacrifício, abnegação, generosidade, me ofereceram ao longo da vida, por estarem sempre presentes e disponíveis, por acreditarem em mim e me apoiarem sempre;

Ao Pedro por ser o meu melhor amigo, o meu companheiro, por nunca deixar de acreditar em mim, pelas palavras de incentivo, por tudo o que abdicou para que eu realizasse o meu sonho, pelos sacrifícios que fez sempre com um sorriso meigo, pela ajuda constante e permanente, pela dedicação absoluta e sincera, pela entrega plena, pela paciência, pelo constante incentivo, por não me deixar desistir...por fazer parte da minha vida, por ser especial!

À Margarida pelo seu sorriso inocente, por me deixar fazer parte da sua vida!

Para a Margarida,...a minha preciosa, a minha flor.

RESUMO

A sociedade atribui à escola a responsabilidade de promover nos estudantes a capacidade de interpretação e de produção de significados necessários à resolução dos problemas colocados pelas atividades sociais e profissionais. Apoiado num modelo pedagógico promotor do desenvolvimento integral da pessoa através de uma relação estreita com o mundo do trabalho, o ensino profissional preconiza um processo de aprendizagem e de avaliação centrados no aluno.

Reconhecendo que o domínio de competências letradas é assumido cada vez mais como condição imprescindível à integração dos jovens na vida ativa, interpelamos no nosso estudo a relação entre os cursos profissionais e o desenvolvimento e avaliação dessas competências.

A presente dissertação tem, portanto, como temática central a avaliação das competências de leitura e escrita nos Cursos Profissionais. Neste estudo, pretendemos caracterizar as práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores, identificar as perceções dos mesmos relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos, bem como caracterizar o modo como as competências de comunicação são avaliadas.

O método de investigação escolhido encontra-se próximo do “estudo de caso”, tendo-se recorrido a técnicas quantitativas e qualitativas. Foi aplicado um inquérito por questionário aos professores de dois cursos profissionais – Curso Profissional de Artes do Espetáculo Interpretação e Curso Profissional de Técnico de Restauração – e realizadas entrevistas semiestruturadas às diretoras dos respectivos cursos.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, embora os professores utilizem recursos diversificados nas suas práticas de avaliação, estes não oferecem ao aluno a oportunidade de se envolver em atividades significativas de uso e produção de textos. Contudo, os professores do estudo consideram que os seus alunos apresentam lacunas não só ao nível das competências de leitura, mas sobretudo ao nível das competências de escrita. Contrariando as orientações dos programas, os professores avaliam essas competências de forma sumativa.

Contrariando, também, os objetivos dos cursos e o discurso institucionalizado de que o desenvolvimento das competências de comunicação deve ser objetivo de todas as áreas curriculares, a promoção de práticas específicas de uso e produção de textos não caracteriza as práticas destes professores. Neste sentido, parece urgente a formação dos professores de todas as disciplinas quer para a consciencialização da importância da leitura e da escrita nas suas práticas de ensino quer para os modos de aí as integrar.

ABSTRACT

Society assigns to school the responsibility to promote students' reading and writing skills required to solve problems imposed both by their integration in society and by their future professional activities.

Based on a pedagogical model which promotes the development of the individual as a whole in connection with the world of work, vocational education courses rely on a learner-centered process of assessment.

As literacy has been assumed as a prerequisite to integrate young people into active life, in this work we discuss the relationship between vocational education courses and the development and assessment of those skills.

The subject matter of this dissertation is the assessment of reading and writing skills in vocational courses. We intend to characterize teacher's assessment practices, to know teacher's perceptions about students' reading and writing skills as well as to know how literacy skills are assessed.

This research is a case study. The data have been collected by means of inquiries by questionnaire and half – structural interviews. These were treated according to quantitative and qualitative methods. We have inquired the teachers of the Curso Profissional de Artes do Espetáculo and the teachers of the Curso Profissional de Técnico de Restauração.

The results allowed us to conclude that, although teachers use diverse resources in their assessment practices, they do not offer students the opportunity to engage in meaningful activities of production and use of texts. The teachers of our study have acknowledged that their students lack both in reading and writing skills. The students' results are the focus of these teachers' assessment practices.

Even though people accept the fact that the development of communication skills should be the goal of all curriculum areas, teacher's practices don't reflect it. In this sense, it seems urgent to raise awareness of the importance of reading and writing in their teaching practices.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
Novos contextos de Ensino e Aprendizagem e a questão das competências letradas	
1. Os Cursos Profissionais: Génese, Estrutura e Objectivos.....	9
2. A avaliação nos Cursos Profissionais.....	13
3. Promover e avaliar competências de uso e produção de textos.....	17
4. As competências de comunicação nos Programas	23
CAPÍTULO II	31
O Estudo empírico	
1. Problemática e objetivos da Investigação	33
2. Opções metodológicas.....	35
3. Procedimentos de recolha de dados	37
3.1. Inquérito por questionário	37
3.2. As Entrevistas	42
CAPÍTULO III	45
Apresentação e Análise dos Dados	
Contexto do estudo.....	47
1. Práticas de Avaliação levadas a cabo pelos professores	53
1.1. Recursos Pedagógicos utilizados na avaliação dos alunos	53
1.1.1. Testes.....	55
1.1.2. Fichas Formativas	57
1.1.3. Portefólio	58
1.1.4. Relatório	59
1.1.5. Trabalhos Individuais	61
1.1.6. Trabalho de Grupo	62
1.1.7. Outros Recursos	63
1.2. Tipos de itens de resposta dos testes de Avaliação	64
1.3. Textos nos Testes de avaliação	65
1.4. Tipos de Textos nos Testes de avaliação.....	67

1.5. Elementos constituintes do Portefólio	69
2. Percepções dos professores relativamente à competência de leitura e de escrita dos alunos	71
2.1. Desempenho na identificação das ideias principais dos textos	72
2.2. Desempenho na identificação de informação explícita	73
2.3. Desempenho na identificação de informação implícita	75
2.4. Uso de estratégias de monitorização da compreensão	77
2.5. Mobilização de conhecimentos prévios	79
2.6. Produção de textos coerentes e coesos	80
2.7. Pontuação e Ortografia	83
2.8. Diversidade vocabular	85
3. Avaliação das competências de comunicação	87
3.1. As Competências de comunicação e os recursos de avaliação	90
3.2. Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita	92
CONCLUSÃO	97
Referências Bibliográficas	105
ANEXOS	115
Anexo 1 – Questionário	117
Anexo 2 – Guião das entrevistas	123

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

	PÁGINAS
Tabela 1 – Matriz Curricular dos Cursos Profissionais de Artes do Espetáculo- Interpretação e Técnico de Restauração.....	48
Tabela 2 – Caracterização das Diretoras dos Cursos.....	51
Tabela 3 – Uso de Testes.....	55
Tabela 4 – Uso de Fichas Formativas.....	57
Tabela 5 – Uso do Portefólio.....	59
Tabela 6 – Uso de Relatórios.....	60
Tabela 7 – Uso de Trabalhos Individuais.....	61
Tabela 8 – Uso de Trabalhos de Grupo.....	62
Tabela 9 – Uso de Outros instrumentos de avaliação.....	63
Tabela 10 – Textos nos <i>Testes</i>	66
Tabela 11 – Enunciado a): <i>Os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos</i>	72
Tabela 12 – Enunciado b): <i>Os alunos têm facilidade em selecionar informação explícita de textos</i>	74
Tabela 13 – Enunciado c): <i>Os alunos têm facilidade em usar informação implícita de textos</i>	75
Tabela 14 – Enunciado d): <i>Por vezes, os alunos apresentam apenas uma compreensão literal do que leram</i>	76
Tabela 15 – Enunciado e): <i>Os alunos utilizam estratégias (por exemplo, consultar o dicionário, utilizar a informação proporcionada pelo contexto) para desenvolver, verificar e manter a compreensão do que leem</i>	78
Tabela 16 – Enunciado f): <i>Os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos</i>	79
Tabela 17 - Enunciado g): <i>Os alunos produzem textos coerentes</i>	81
Tabela 18 – Enunciado h): <i>Os alunos redigem textos bem estruturados</i>	82
Tabela 19 – Enunciado i): <i>Os alunos organizam os textos de forma muito elementar, por exemplo, com repetições ou falta de palavras</i>	83
Tabela 20 – Enunciado j): <i>A pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto</i>	84

Tabela 21 – Enunciado l): <i>Os alunos não dão erros ortográficos</i>	85
Tabela 22 – Enunciado k): <i>Os alunos utilizam um vocabulário variado, na escrita de textos</i>	86
Tabela 23 – Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita-Componente sociocultural.....	95
Tabela 24 – Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita -Componente científica.....	96

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das competências letradas dos jovens é cada vez mais assumido como um dos objetivos das políticas educativas nacionais e internacionais. Esta é uma preocupação que advém do reconhecimento de que a forma como os jovens acedem, tratam e usam os textos condiciona as respostas destes às diferentes exigências sociais. Efetivamente, os novos e constantes desafios inerentes à participação e inclusão na vida ativa exigem dos indivíduos o domínio de novas competências de interpretação e de produção de significados.

Aceitando que a literacia é um processo sujeito “a uma atualização continuada, em virtude de necessitar de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade” (Pinto, 2002:102), a análise das competências de leitura e escrita tem vindo a ser objeto de vários estudos a nível nacional e internacional. Não raras as vezes os resultados destes estudos (re) acendem no meio académico, profissional e público um amplo debate em torno da problemática da literacia e do papel da escola no desenvolvimento dessas competências.

Na verdade, embora se reconheça que a família e as organizações sociais e culturais desempenham um papel preponderante no desenvolvimento das competências de comunicação dos jovens, não podemos, no entanto, ignorar que é entregue à escola a tarefa de criar condições sociais e pedagógicas das quais resultem o desenvolvimento de repertórios de literacia potenciadores do exercício de uma cidadania ativa. Os sistemas de Educação são, assim, desta forma os contextos especializados onde se pretende que os jovens adquiram competências que lhes permitam desde a comunicação oral e escrita elementar à capacidade de resolver problemas científicos e sociais complexos.

No âmbito de uma política de educação empenhada em obter resultados na qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade, temos vindo a assistir à definição de novos perfis profissionais e escolares e à alteração dos modelos educativos. Da adoção destas medidas resultou, por exemplo, o aumento da percentagem de alunos a frequentar cursos profissionais.

Perspetivado pela sociedade como uma forma de responder às necessidades de integração social dos jovens, o ensino profissional é caracterizado pela flexibilização pedagógica: a organização modular dos programas do currículo dos cursos profissionais proporciona a adaptação dos objetivos e condições da aprendizagem às características e capacidades dos alunos, articulando as necessidades dos alunos com as do mercado de trabalho. Sendo, ainda, comumente partilhado que o processo de aprendizagem deve centrar-se no aluno, torna-se indispensável o envolvimento do aluno no processo de avaliação da sua aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens, de carácter predominantemente formativo e contínuo mas também diagnóstico e sumativo, engloba a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos, de processos. No fundo, o que Fernandes indica tratar-se da “avaliação de competências ou da avaliação dos saberes em utilização”. (2008:16)

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação-Especialização em Avaliação, tem como temática central a avaliação das competências de leitura e escrita nos Cursos Profissionais.

O interesse em conhecer como são avaliadas as competências de comunicação nos Cursos Profissionais resulta, por um lado, do reconhecimento de que a avaliação deve, no ensino profissional, basear-se no princípio da consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências a adquirir e, por outro lado, do discurso generalizado e institucionalizado de que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve ser assumido como um objetivo central de todas as áreas curriculares.

Com o intuito de encontrar respostas para a interrogação *Como são avaliadas as competências de leitura e escrita nos Cursos Profissionais* foram estabelecidos objetivos específicos, a saber: i) Caracterizar as práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores; ii) Identificar as perceções dos professores relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos; iii) Caracterizar o modo como as competências de comunicação são avaliadas.

O método escolhido para dar cumprimento aos objetivos propostos encontra-se próximo do “estudo de caso”, uma vez que a investigação se debruçou sobre uma situação específica, “procurando descobrir o que há nela de mais essencial” (Ponte, 2006:2). No estudo participaram as diretoras e os professores dos dois cursos profissionais – Curso Profissional de Artes do Espetáculo-Interpretação e o Curso Profissional de Técnico de Restauração – existentes na instituição onde foi realizado.

Nos procedimentos metodológicos da investigação realizada foi usada uma abordagem mista. Com efeito, optou-se, como procedimentos para recolha de dados pela aplicação de um inquérito por questionário aos professores dos cursos profissionais e ainda pela realização de entrevistas semiestruturadas às diretoras dos cursos.

A presente dissertação encontra-se estruturada nas seguintes partes:

A Introdução, como momento que antecede o primeiro capítulo deste trabalho, encerra uma breve apresentação do mesmo, menciona o respectivo objeto, os seus objetivos e a

metodologia utilizada para os alcançar, bem como explicita as partes que constituem o presente estudo.

O capítulo I intitulado *Novos contextos de Ensino e Aprendizagem e a questão das competências letradas* constitui o enquadramento teórico e assenta na revisão de literatura respeitante à temática do trabalho. O capítulo encontra-se organizado nos seguintes pontos: 1. Os Cursos Profissionais: Génese, Estrutura e Objetivos; 2. A avaliação no ensino Profissional; 3. Promover e avaliar competências de uso e produção de textos e 4. As competências de comunicação nos Programas.

O Capítulo II *O Estudo empírico* é dedicado à fundamentação do estudo empírico, nomeadamente a problemática, o objeto e os objetivos da investigação e à descrição e justificação dos procedimentos de recolha de dados utilizados.

No capítulo III *Apresentação e Análise dos Resultados* depois da contextualização do estudo e da caracterização dos participantes, procede-se à apresentação e à análise dos dados à luz da reflexão teórica desenvolvida anteriormente, tendo como referência os seguintes eixos: I) Práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores, II) Perceções dos professores relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos e III) Modo como as competências de comunicação são avaliadas.

Por fim, na Conclusão, far-se-á uma síntese do trabalho, com uma breve recapitulação dos objetivos, da metodologia e dos resultados. Proceder-se-á igualmente a considerações finais onde procuramos refletir sobre os resultados obtidos e respetivas implicações sobre como são avaliadas as competências de leitura e de escrita nos Cursos Profissionais.

CAPÍTULO I

Novos contextos de Ensino e Aprendizagem e a questão das competências letradas

1. Os Cursos Profissionais: Génese, Estrutura e Objectivos

Responsabilidades sociais crescentes têm vindo a ser impostas aos sistemas de educação e formação que procuram, fruto de uma globalização económica e cultural, responder às necessidades da sociedade do conhecimento, a qual é, por um lado, pautada pela necessidade de um acesso generalizado à informação, e, por outro lado, obriga a uma maior exigência na qualificação dos recursos humanos.

Particularmente reguladora destes sistemas, ao nível das políticas nacionais e europeias, é a Estratégia de Lisboa, adotada em Março de 2000, na qual o Conselho Europeu de Lisboa define como objetivo estratégico para 2010 tornar a economia europeia a “economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Comissão Europeia, 2002:7).

É neste contexto que em 2002, em Barcelona, se reconhece a educação e a formação como domínio-chave prioritário na Estratégia global de Lisboa na medida em que:

Para além de dotarem os europeus de meios para realizarem a sua vida profissional, a educação e a formação contribuem para o seu desenvolvimento pessoal para que tenham uma vida melhor e desempenhem uma cidadania activa em sociedades democráticas que respeitem a diversidade cultural e linguística. (Comissão Europeia, 2002:9).

Considerando que governos e instituições internacionais atribuem aos sistemas educativos a missão de acompanhar as céleres mudanças sociais, tecnológicas e económicas que caracterizam a sociedade atual, foram definidos “novos perfis profissionais e escolares, alargou-se o conceito de formação profissional e alteraram-se modelos educativos” (Madeira, 2006:122). É no quadro desta lógica que temos vindo a assistir em Portugal ao crescimento da percentagem de alunos a frequentar cursos profissionais, facto fortemente alimentado pela disseminação destes cursos nas escolas secundárias.

Contudo, a recontextualização da educação para dar, por um lado, uma resposta pertinente e socialmente satisfatória aos alunos que reprovavam no ensino básico e que abandonavam a escola de forma precoce e, por outro, para permitir a “aproximação da escola ao meio produtivo a fim de incorporar no currículo escolar experiências de aprendizagem em contextos produtivos e de trabalho reais e simulados.” (Antunes, 2004:150) remonta ao ano de

1989 e à criação das Escolas Profissionais, através do Decreto-lei nº 26/89, pelos Ministérios da Educação e do Trabalho.

Com uma gestão própria, de tipo privado, e celebrando contratos-programa com o Estado para o desenvolvimento dos seus cursos, estas escolas constituem-se em parceria com múltiplos atores sociais, desde Câmaras Municipais, empresas, associações empresariais e culturais, fundações, sindicatos e instituições de solidariedade social. (Azevedo, 2009). De acordo com Carneiro (2004:50) a “natureza local e descentralizada do desafio libertou entusiasmo e vitalidade participativa nos mais diversos interstícios da sociedade civil, cultural e económica.”

A criação e o desenvolvimento das escolas profissionais constituíram uma inovação no contexto nacional e foram beneficiárias das dinâmicas de transnacionalização estimuladas na então comunidade económica europeia através do programa PETRAI (Programa de acção para a formação profissional e preparação dos jovens para a vida adulta e profissional) em 1987. Estávamos perante dinâmicas de convergência das políticas educativas portuguesas no contexto comunitário, sendo aí possível identificar uma consonância com as orientações e normas de acção comunitárias no que concerne à elaboração das políticas educativas (Antunes, 2004).

Em 2004, fruto da Reforma do Ensino Secundário, assistimos à integração, pelo Decreto – Lei nº 74/2004 de 26 de março, dos cursos profissionais nas ofertas de formação e aprendizagem de nível secundário, abandonando o carácter de alternativa ao ensino secundário para se constituir uma oferta formativa em todas as instituições educativas de nível secundário “importando-se toda uma tecnologia curricular ensaiada e desenvolvida nas escolas profissionais.” (Orvalho, 2009:3).

A publicação da Portaria nº 798/2006, de 10 de agosto e o Despacho nº 14758/2004 (2ª série), de 23 de julho, vem garantir a consolidação da possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo que ofereciam nível secundário de educação.

Perspetivado, aquando da sua criação, como o “fornecedor” de mão-de-obra especializada do mercado de trabalho, do ensino profissional, graças ao crescente reconhecimento social, espera-se, agora, de acordo com Madeira (2006:122) “que contribua também para o desenvolvimento económico e para a minimização do desemprego jovem, reduza o insucesso escolar e seja uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior”. Marques (1993:40) havia adiantado que o ensino técnico e profissional, graças à componente

prática, técnica e profissional do currículo e à ligação da escola ao mundo do trabalho, propiciadas pelos estágios poderia “levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem.”

Não obstante a existência de cursos profissionais de outros níveis, vamos, no nosso estudo, cingir-nos aos Cursos Profissionais de Nível IV que têm como destinatários os jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade e que procuram um ensino mais prático. Esta modalidade de ensino não regular dá acesso a um diploma profissional de certificação de qualificação de nível IV equivalente, para efeitos de prosseguimentos de estudo, ao diploma do ensino secundário. (Gonçalves e Martins, 2008).

No contexto de uma natureza profissionalmente qualificante, na medida em que a partir da análise de uma profissão são definidas as competências a adquirir e identificadas as qualificações exigidas e as áreas (disciplinares ou não disciplinares) onde as mesmas serão desenvolvidas, emerge uma matriz curricular modular que ministra formação sociocultural, científica e técnica, numa base prática; aqui, as aprendizagens serão consideravelmente mais significativas quanto menor for a distância entre as escolas, as empresas e o meio. Em cada uma das componentes de formação, sociocultural, composta pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação Física, científica, composta por três disciplinas relativas a cada família profissional, e técnica, composta por quatro disciplinas específicas de cada curso, cruzam-se o saber cognitivo, o saber social e o saber de desempenho para conduzir a uma formação holística do aluno, possibilitando a sua realização pessoal, social e profissional. (Gonçalves e Martins, 2008).

Azevedo (2009:23) confirma esta ideia quando afirma:

O currículo foi estruturado como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projecto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.

De modo a permitir uma maior abertura aos contextos em que se inserem as comunidades educativas, possibilitar uma maior interação com o mundo do trabalho e uma resposta mais eficaz às necessidades de cada profissão, bem como a adaptação dos objetivos e condições da aprendizagem às características e capacidades dos alunos adotou-se no Ensino Profissional um modelo pedagógico de estrutura modular que implica a definição de competências a avaliar em cada situação de aprendizagem ao longo do módulo, a definição da

variedade de instrumentos e da diversidade de critérios, dos objetivos, dos instrumentos de feedback, das estratégias de apoio e a identificação dos instrumentos de recolha de informação para cada situação de aprendizagem. (Gonçalves e Martins, 2008).

2. A avaliação nos Cursos Profissionais

O regime específico de avaliação dos alunos das escolas profissionais foi instituído pela Portaria 1243/90 que definiu, entre outros, o objeto, a natureza, as finalidades, os momentos formais de avaliação, os intervenientes neste processo, a escala de classificação, os critérios, os procedimentos a adotar no momento de avaliação de cada módulo bem como os procedimentos a adotar nos momentos de avaliação qualitativa e quantitativa.

Concretizando a previsão da necessidade de se proceder à reformulação do diploma legal de 1990, publica-se a Portaria nº 423/92, de 22 de maio, em cujos artigos 2º e 3º se pode ler que o sistema de avaliação em vigor nas Escolas Profissionais “incide sobre as competências transversais a todo o plano de estudo, identificadas e estabelecidas pela direcção pedagógica”, assumindo “um carácter predominantemente formativo e contínuo”.

As normas legais relativas à avaliação dos Cursos Profissionais estão inscritas no capítulo IV da Portaria nº 550-C/2004 de 21 de maio, alterada pela Portaria n.º 797/2006 de 10 de agosto. Segundo o artigo 10º do capítulo IV daquela primeira Portaria, a avaliação nos Cursos Profissionais incide sobre as aprendizagens previstas no programa das disciplinas de todas as componentes de formação, no plano da Formação em Contexto de Trabalho e sobre as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso.

No contexto em estudo, a pergunta de Hadji o que “significa exactamente avaliar?” (1994:27), encontra resposta nesta Portaria de 2004, onde se consigna que a avaliação no ensino profissional deve assumir um carácter diagnóstico, formativo e sumativo com vista a informar o aluno e o encarregado de educação sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo as causas de sucesso ou insucesso, adequando e diferenciando as estratégias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora, e certificando os conhecimentos e competências.

Ao prever a existência de práticas de identificação de competências em momentos iniciais de aprendizagem, de diagnóstico, portanto, a Portaria colhe as orientações teoricamente defendidas, entre outros, por Ribeiro (1994) e Cortesão (2002).

Dado o seu “carácter temporário” (Cortesão, 2002:39), esta modalidade não deve funcionar como um “rótulo”, mas como um “conjunto de indicações”, possibilitando a adequação da(s) prática(s) do professor e conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação

pedagógica. Podemos encontrar este entendimento no Programa de *Tecnologias da Comunicação e Informação* (DGFV, 2004/2005a), disciplina da Componente da Formação Sociocultural e, por isso, comum a todos os Cursos, que apresenta a sugestão do recurso à avaliação diagnóstica a realizar pelo professor no início de cada módulo para determinar os pré-requisitos para a aprendizagem do módulo, na medida em que é

fundamental que, no início do ano lectivo, seja realizada uma avaliação diagnóstica que permita identificar grupos diferenciados e estabelecer um plano de acção para cada grupo de alunos, tendo em vista a aquisição, por parte de todos eles, das competências essenciais definidas no programa.(DGFV, 2004/2005a:8).

A avaliação das aprendizagens dos alunos tem, no ensino profissional, de acordo com Gonçalves e Martins (2008:92) um significado essencialmente formativo, uma vez que se pretende que os alunos, através do feedback dado pelo professor e da auto e heteroavaliação, controlem as suas aprendizagens e orientem os seus esforços “canalizando-os para a conclusão do percurso formativo e posterior integração no mercado de trabalho”.

A necessidade de, no âmbito da avaliação formativa, se proceder à recolha de informação sobre a aprendizagem do aluno através de uma multiplicidade de métodos e técnicas, que podem compreender a observação livre, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo (Cortesão, 1996; Afonso, 1998) encontra-se preconizada nos programas das diferentes disciplinas dos cursos onde se afirma a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências a adquirir, bem como a utilização de instrumentos de avaliação diversificados que se devem colocar ao serviço de uma avaliação contínua.

Como que considerando as três fases do processo de avaliação: recolher, interpretar e utilizar a informação (Cardinet, 1986), é evidente, nestes programas, a importância atribuída à diversificação dos instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação para responder às exigências do complexo processo de ensino e aprendizagem, pois não há nenhum instrumento de avaliação que, por si só, permita servir todas as finalidades do processo de educação e formação nem eliminar totalmente a subjetividade ligada ao processo de avaliação. (Noizet e Caverni, 1985; Cardinet, 1986).

Nos dispositivos discursivos oficiais a que já aludimos anteriormente, encontramos a recomendação de que os professores não devem restringir as suas formas de avaliação aos testes escritos, bem como a sugestão da inclusão de parâmetros como a participação nas aulas, a assiduidade, a pontualidade, a criatividade, o comportamento e a postura. Do mesmo modo,

considerando sempre as características das disciplinas, é sugerida a integração no processo de avaliação de trabalhos práticos, individuais ou de grupo, de relatórios e a participação em discussões e debates que reflitam as competências desenvolvidas.

A título de exemplo, nos programas de *Psicologia* (DGFV, 2006) e de *História da Cultura e das Artes* (DGFV, 2007), como forma de assegurar o carácter formativo (regulação da aprendizagem pelo professor) e formador (regulação da aprendizagem pelo próprio aluno) da avaliação, é sugerido que o professor elabore, operacionalize e partilhe com os alunos instrumentos de avaliação, tais como: listas de verificação diversificadas destinadas a registar a presença ou a ausência de um comportamento ou de um resultado da aprendizagem; grelhas de observação destinadas a registar a frequência dos comportamentos a observar e a progressão dos mesmos; grelhas de análise destinadas a avaliar criteriosamente produções escolares, como relatórios, documentos, modelos, protótipos, etc.; questionários; fichas de autoavaliação e de heteroavaliação. Relativamente à autoavaliação e à heteroavaliação, o Programa de *Psicologia* (DGFV, 2006) dá-lhes centralidade na avaliação de atividades individuais e de trabalhos efetuados em grupo e na avaliação global das aprendizagens de cada módulo permitindo responsabilizar o aluno e promover o espírito crítico e a reflexão.

Encontramos no programa de *Economia* (DGFV, 2004/2005b) a defesa de que a avaliação, integrada no processo de ensino-aprendizagem, possibilita uma regulação das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos, ajudando o aluno a aprender e o aluno a ensinar (Perrenoud, 1984). Por outras palavras, o professor recolhe a informação necessária para regular a aprendizagem dos alunos, selecionando da forma mais adequada as estratégias de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias de superação de dificuldades detetadas, e o aluno controla a sua aprendizagem, tornando-se mais consciente e responsável, identificando os seus pontos fortes e fracos, construindo e reconstruindo permanentemente os seus saberes e reformulando os seus processos de trabalho, constituindo-se o ator principal da sua própria aprendizagem. (Nova, 1997).

A função formativa da avaliação é, pois, concebida como uma ajuda à aprendizagem, na medida em que avaliar é muito mais do que medir ou avaliar as competências no final de um período de aprendizagem quer se trate do final de um nível, ciclo, ano ou período. (Alves, 2004).

Assim, avaliar significa diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, proporcionar um feedback quer ao aluno quer ao professor e corrigir as falhas do processo de ensino e aprendizagem. (Nova, 1997).

De acordo com a Portaria que regula a avaliação dos cursos profissionais avaliar também significa formular um juízo globalizante, de modo a classificar e certificar, tanto as aprendizagens realizadas em cada módulo, como na Formação em Contexto de Trabalho e ainda na Prova de Aptidão Profissional.

Neste sentido, a avaliação sumativa formaliza-se no fim de cada módulo, nas reuniões de avaliação do conselho de turma, no final do curso (Formação em Contexto de Trabalho e no júri da Prova de Aptidão Profissional. O lançamento das classificações nas pautas ocorre quando as competências estabelecidas no início de cada módulo tiverem sido atingidas, ou seja, quando ao aluno é atribuída uma classificação igual ou superior a 10 valores.

O artigo 14º da Portaria Nº 550-C/2004 de 21 de maio reportando-se à avaliação sumativa prevê que:

a avaliação de cada módulo exprime a conjugação da auto e heteroavaliação dos alunos e da avaliação realizada pelo professor, em função da qual este e os alunos ajustam as estratégias de ensino-aprendizagem e acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo.

No que se refere à avaliação sumativa interna, esta concretiza-se com a atribuição de uma notação, como se verifica, por exemplo, na seguinte sugestão do programa de Psicologia:

Tendo em conta que esta classificação deverá ser a expressão numérica do desempenho global do aluno no módulo, ela deverá resultar do cruzamento (não necessariamente uma média aritmética) das informações recolhidas em diversos momentos e/ou sob diferentes formas, técnicas e instrumentos de avaliação. (DGFV, 2006:10)

Embora se reconheça a importância da formalização de um juízo globalizante, através da atribuição de uma classificação, defende-se mesmo assim, no mesmo documento, que tal juízo deve representar uma síntese de todo o processo formativo na medida em que se pretende uma avaliação centrada no desempenho do aluno através da observação das atividades propostas pelo professor e não apenas na verificação das suas aquisições cognitivas.

Apesar da valorização da avaliação sumativa, Gonçalves e Martins (2008) dizem-nos que a avaliação modular, nestes cursos, mais do que classificar e estratificar, pretende ajudar os alunos a aperfeiçoar os seus mecanismos de aprendizagem, isto é, pretende que estes sejam

capazes de integrar as aprendizagens realizadas em situações novas e demonstrem capacidade de colocar em ação os conhecimentos numa situação real de trabalho. Dito de outra forma, pretende-se que os jovens que enveredaram por esta via sejam competentes, sejam capazes de mobilizar, de forma apropriada, os conhecimentos e experiências adquiridos, necessários à resolução dos problemas colocados pela atividade profissional e social, num determinado contexto.

Na resolução desses problemas será determinante a forma como os jovens se relacionam com o escrito pois vivemos numa cultura totalmente grafocentrada na qual os indivíduos são colocados perante situações de âmbito social, profissional e pessoal que “geram necessidades de processamento de informação cada vez mais sofisticadas” (Dionísio, 2000:25). Neste sentido, e por que as competências de leitura e escrita se transformaram num recurso decisivo para a integração e adaptação dos jovens na sociedade, importa interpelar a relação entre os cursos profissionais e essas competências.

3. Promover e avaliar competências de uso e produção de textos

A nível internacional, organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) têm mostrado interesse na avaliação da educação pela avaliação do desenvolvimento de competências de leitura e de matemática fundamentais para o desenvolvimento humano e social e para o sucesso da economia. (Rychen e Tiana, 2004).

A ênfase atribuída às competências associadas à compreensão do texto escrito é patente em estudos internacionais apresentados por Rychen e Tiana (2004). Estes autores destacam, por exemplo, o projeto DeSeCo (*Definição e Selecção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceptuais*), levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística Suíço e a OCDE, lançado com o intuito de perceber quais as competências passíveis de ajudar os indivíduos a enfrentar todos os desafios colocados pelas atuais circunstâncias sociais, culturais e económicas. Das nove competências-chave que o projeto define, duas delas referem-se especificamente à capacidade leitora: “A capacidade de utilizar a linguagem, símbolos e texto interactivamente” e “A capacidade de utilizar o conhecimento e a informação interactivamente.” (pp.32-39).

Num momento em que se assiste à generalização do acesso dos jovens a uma educação prolongada, constata-se a preocupação crescente relativamente aos “níveis de literacia” por eles apresentada, admitindo que os referidos níveis se revelam insuficientes e/ou inadequados para os desafios sociais e económicos que têm de enfrentar. A literacia, nesta perspetiva funcional, transforma-se num recurso decisivo para a integração dos indivíduos na sociedade pois permite-lhes mobilizar as informações impressas e escritas para se inserir na sociedade, revelando um maior grau de adaptação e integração quanto mais elevada for a sua autonomia relativamente aos modos como interagem com os textos, por meio de textos e sobre os textos. (Dionísio, 2007a).

Das definições e modelos

Considerando que “a literacia faz parte (...) de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos actualmente inseridos” (Benavente, Rosa, Costa, Ávila, 1996:21) e que esta habilidade de processar e usar a informação da linguagem escrita nos permite fazer uso dos recursos culturais partilhados e sermos capazes de interagir e comunicar de forma significativa”, a avaliação da literacia assume-se, por isso, como uma necessidade e exigência de uma realidade social em permanente transformação.

Embora o termo literacia faça parte do nosso léxico e a sua mobilização se revele, hoje em dia, rotineira, defini-lo não se afigura uma tarefa fácil e nem sequer pacífica. Na verdade, estamos perante um fenómeno multifacetado e complexo que engloba uma multiplicidade de conhecimentos e funções sociais. Por isso mesmo também a forma como se entende a sua avaliação, e o que e por que avaliar não é sequer consensual. Em oposição estão visões mais cognitivistas, por um lado, e mais sociais por outro. Estas segundas defendem que a literacia não se resume “a um conjunto de capacidades para usar o escrito” (Dionísio, 2007:210b) nem é perspectivada como competências que as pessoas vão acumulando, guardando e aplicando, mas implicando, pelo contrário, um sentido plural que situa as práticas de literacia na vida das pessoas, envolvendo para além de múltiplas linguagens e padrões também múltiplas finalidades.

De acordo com as duas aceções, a literacia pode, então, por um lado, referir-se ao sujeito, sendo, em consequência, abordada por meio da avaliação de um conjunto de capacidades, de competências que aquele detém e que pode desenvolver e aplicar para entender os textos escritos ou, por outro lado, preocupar-se com as práticas sociais em que o sujeito se envolve, podendo, neste sentido, falar-se, então, de literacias.

À primeira aceção interessa avaliar de que forma as pessoas mobilizam os seus saberes para solucionar problemas através da escrita, à segunda, objeto sobretudo de estudos etnográficos, interessa a descrição do que as pessoas fazem com a palavra escrita, considerando uma variedade de textos e de práticas (Kleiman, 1999; Dionísio, 2007a).

Se a última aceção constitui o objeto do trabalho de estudiosos como os que constituem o grupo dos Novos Estudos de Literacia (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), a primeira realiza-se por exemplo nos testes do PISA da OCDE, ou nos estudos nacionais de literacia dos adultos (como em Portugal, por exemplo, o de Benavente) uma vez que é seu objetivo medir os níveis das competências adquiridas pelas pessoas.

Em síntese, a literacia tem vindo a ser assumida ora como um conjunto de capacidades para usar o escrito, ora como garante de uma participação ativa do cidadão, sendo passível de ser entendida como uma prática, um processo que, exigindo um envolvimento e uma atualização contínua, permitirá a inclusão do cidadão na sociedade. (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Dionísio, 2007; Ávila, 2008).

Os vocábulos competências e práticas constituem-se assim como as linhas orientadoras de duas abordagens distintas: uma que procura conhecer o que os sujeitos sabem, segundo Street (2010) a abordagem ou modelo autónomo; outra que procura conhecer o que os sujeitos fazem, isto é, de que forma se envolvem em práticas de literacia, a que aquele autor chama modelo ideológico.

O modelo autónomo conceptualiza a literacia como uma competência, como “um saber técnico que lhe é (ao sujeito) possível aprender em qualquer momento histórico e social e, portanto, terá sempre as mesmas características” (Dionísio, 2007:213b), desvalorizando, desta forma, o contexto e qualquer condicionalismo espaço-temporal. Centrando-se na dimensão cognitiva, a literacia é entendida como um instrumento, como algo funcional que pode ser ensinado, que é externo ao sujeito, valorizando uma dimensão pragmática em detrimento de uma dimensão social. Esta perspetiva de literacia enfatiza a dimensão individual na medida em que é vista, nas palavras de Soares (1999:66), “como um atributo pessoal” referente à posse individual da tecnologia de ler e de escrever. Trata-se de uma tecnologia neutra e independente de um contexto social na medida em que a capacidade de ler e de escrever produzirá os mesmos efeitos independentemente do contexto em que ocorre e das práticas cognitivas e sociais que a caracterizam.

À lente do modelo ideológico a literacia é compreendida como “um fenómeno cultural, um conjunto de atividades sociais de uso da língua escrita” (Soares,1999:66). Segundo a mesma autora, a literacia “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (1999:72). Nesta perspectiva, a literacia não é um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais, mas um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita e são responsáveis “por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (Soares, 1999:75).

Segundo este modelo, interessa a forma como as pessoas usam a linguagem escrita, para que a usam e os valores sociais associados ao seu uso. De acordo com Street (2010:116), o modelo ideológico assume que o significado de literacia está dependente da instituição social à qual se encontra ligado, não podendo ser analisado sem atendermos às suas implicações políticas e ideológicas e exigindo que se fale de literacias e não de literacia, pois reportamo-nos aos diferentes usos da linguagem escrita e de práticas embebidas numa determinada cultura.

A avaliação da literacia e o papel da escola

O interesse pelas competências de comunicação dos alunos tem-se acentuado nos nossos dias (Colomer, 2003), pois está profundamente enraizada, na nossa sociedade, a ideia de que o acesso à cultura e ao conhecimento se encontra dependente das competências de leitura e de escrita que os indivíduos detêm. Este interesse tem ultrapassado o âmbito escolar para se transformar numa preocupação social e política na medida em que é exigido que os indivíduos adquiram ao longo da sua formação a capacidade de operar sobre representações simbólicas da realidade. (Colomer, 2003). Lembramos que as Nações Unidas declararam o ano de 1990 o Ano Internacional da Literacia associando a iliteracia à pobreza, ao subdesenvolvimento e à exclusão social e cultural.

O analfabetismo deixou, assim, de constituir a preocupação central da sociedade para dar lugar à preocupação com os níveis de literacia, ou seja, a dificuldade que muitos adultos e jovens têm nos usos sociais e quotidianos da leitura e da escrita, pois estes “sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registar a candidatura a um emprego...” (Soares, 1999:57).

Castro (1998) e Dionísio (2000) salientam a importância da capacidade leitora na medida em que a incapacidade de usar a informação escrita pode constituir-se como um fator

de exclusão social, condicionando a participação social e o acesso e partilha à cultura comum por parte dos cidadãos. A leitura assumindo-se como uma forma de “aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros”. (Castro, 1998:40), é atividade central de uma multiplicidade de práticas sociais e culturais. (Santos,1992), (Kleiman,1999).

Com o intuito de avaliar as competências específicas dos alunos, foi lançado o Programme for International Student Assessment (PISA)¹, cujo enfoque reside na avaliação dos resultados da educação, para recolher dados a cada três anos e em cada ano contemplar um domínio específico. O campo de estudo foi a combinação de três grandes dimensões: literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica, procurando avaliar “até que ponto os jovens adquiriram um conhecimento e competências mais vastos nestes domínios” (OCDE, 1999:9 in Tiana, 2004: 87).

Os baixos resultados verificados nas várias avaliações desde 2000 suscitaram uma ampla discussão em torno do papel da escola no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, na medida em que “sempre que se fala de leitura, na sua aprendizagem e no seu uso, é para a escola que se aponta” (Dionísio, 2000:49).

Com efeito, numa época em que a importância do domínio das capacidades literárias dos alunos é fortemente valorizada, à escola é atribuído um papel preponderante e incontornável na aquisição de hábitos e de competências de leitura e escrita (Castro, 1998), uma vez que “hoje como ontem, diz-se que compete à escola ensinar a ler e a escrever.” (Pereira, 2000:58). À escola enquanto “instância de letramento” (Rangel, 2005:18) é atribuída a função de “proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas.” (Amor, 1993:82).

Há mesmo assim quem afirme que

Em geral, a escola não tem contribuído para que os alunos tenham uma concepção de linguagem escrita como uma forma de comunicação, e nem tampouco como instrumento para apropriação de outros conhecimentos escolares. Os usos e funções da língua escrita no contexto escolar diferem acentuadamente dos usos sociais que a língua escrita tem no cotidiano de uma sociedade letrada.(Gonçalves e Dias, 2003:30)

¹ Desde o início dos anos 90 realizaram-se a nível internacional vários trabalhos cujo objeto de estudo é a competência. Destacamos o International Adult Literacy Survey e o estudo Adult Literacy and Lifeskills

E neste quadro que se tem alargado a toda a comunidade educativa a responsabilização pela promoção da prática da leitura:

...el acto de la Lectura no puede improvisarse ni tampoco adjudicarse de forma parcial a una materia o a un profesor. Toda la comunidad educativa debe velar para que penetre de forma natural e atractiva en la totalidad del currículo. (Basantá,2005:12)

Nesse mesmo sentido, o Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de março, onde se encontram plasmadas as grandes linhas da reforma do ensino secundário enunciadas no Programa do XV Governo Constitucional, no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social, aponta a transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares.

4. As competências de comunicação nos Programas

No caso dos Cursos Profissionais, encontramos na maioria dos dispositivos discursivos oficiais das disciplinas que compõem a sua matriz, a promoção das competências de leitura e de escrita. Na verdade, a importância atribuída às competências de comunicação reflete-se num número significativo de programas que preveem a sua aquisição, desenvolvimento e avaliação.²

O programa de *Português* (DGFV, 2004/2005c) preconiza o uso competente da língua assente numa consciência metalinguística, apontando para uma prática, um pensamento reflexivo e crítico, adquirindo um destaque considerável a promoção da produção e compreensão de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos.

Com o propósito de preparar e possibilitar a integração dos jovens na vida social, cultural e profissional, as componentes da Expressão Escrita e Leitura, bem como a Compreensão Oral / Expressão Oral e Funcionamento da Língua, assumem-se como as competências nucleares da disciplina.

As competências nucleares da disciplina são as seguintes: Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua. O programa desenvolve-se em torno destas competências e da interacção que elas estabelecem com a competência de comunicação, a competência estratégica e a formação dos alunos para a cidadania, transversais ao currículo. (DGFV, 2004/2005c:10)

As práticas avaliativas estão orientadas para monitorizar o desenvolvimento de competências. Para avaliar a consecução do desenvolvimento das competências da compreensão / expressão oral e escrita e do conhecimento reflexivo da língua, através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e que o dotem com os instrumentos indispensáveis à participação ativa no mundo a que pertence, estão previstas técnicas e instrumentos diversificados e adequados em momentos formais e informais de avaliação.

Visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da oralidade e da escrita, os critérios de avaliação organizam-se em torno das competências nucleares. No que se refere à Expressão

² Referem-se os programas das disciplinas dos Cursos em que se realiza este estudo: Curso Profissional de Artes do Espetáculo e Curso Profissional de Restauração.

Escrita é considerada a produção de textos de várias tipologias, devendo o aluno ser capaz de realizar operações de planificação, cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência); redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva; expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada; realizar operações de revisão; participar ativamente e de forma empenhada nas atividades da oficina de escrita.

Relativamente à leitura, espera-se que os alunos sejam capazes de utilizar estratégias de leitura diversificadas; captar o sentido e interpretar textos escritos (reconhecendo as ideias expressas; estabelecendo relações lógicas; realizando deduções e inferências e analisando aspetos específicos dos diferentes tipos de texto), interpretar relações entre a linguagem verbal e códigos não-verbais; manifestar preferências na seleção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos; respeitar as regras estabelecidas no contrato de leitura e utilizar diferentes recursos e fontes de informação para dar resposta a necessidades concretas de informação e de aprendizagem.

Reconhecendo a competência de escrita como “factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos” e condicionante do “êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (DGFV, 2004/2005c:13), o programa de Português preconiza a sua prática intensiva de modo a possibilitar a aquisição das suas técnicas. Para tal, é salientada a produção de textos de carácter utilitário dos diversos domínios e, essencialmente, significativos para os alunos.

De igual modo, a interação leitura-escrita é apontada como uma estratégia promotora do desenvolvimento da competência de escrita, devendo a leitura ser o ponto de partida para a aquisição de modelos de texto e uma das fontes de documentação necessárias à construção do universo de referência de alguns textos a produzir.

De modo a promover o desenvolvimento da competência de leitura, é necessário, de acordo com o programa, considerar-se as modalidades, os tipos e estratégias de leitura, pondo em prática as três etapas que podem ocorrer no ato de ler: a pré-leitura, a leitura e a pós leitura.

É, ainda, defendido o desenvolvimento de vários tipos de leitura, instituindo-se que compete à escola promover diferentes modalidades de leitura: leitura funcional, leitura analítica e crítica e leitura recreativa, em substituição de uma leitura padronizada e sistemática.

Para além do desenvolvimento do hábito de leitura, segundo o programa, importa:

fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir o sentido, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. (DGFV, 2004/2005c:10)

A preparação para a inserção na vida social e profissional de um aluno capaz de interagir oralmente e por escrito nas diversas situações de comunicação encontra-se plasmada no Programa da disciplina de *Português*.

A disciplina de *Área de Integração* (DGFV, 2004/2005d), preconizando a transversalidade e o encontro de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, procura a promoção da aquisição de saberes das ciências sociais e o desenvolvimento de competências facilitadoras da inserção na vida social e no mercado de trabalho. Constatamos a presença da sugestão de tarefas promotoras de condições geradoras de oportunidades para os alunos se envolverem com, sobre e por meio de textos, como a organização e liderança de um debate, a construção de uma coletânea de textos, a realização de um filme temático, a participação num fórum de temática social.

A análise crítica de informação proveniente de fontes diversificadas sobre comunicação e conhecimento, a análise de documentos em diferentes suportes, a análise e compreensão de textos, a análise de documentos gráficos e cartográficos, a seleção, organização e análise crítica de informação proveniente de fontes diversificadas, a pesquisa e seleção de informação de diferentes fontes, o desenvolvimento do discurso argumentativo e a organização e redação de documentos escritos são as que diretamente se relacionam com as competências de comunicação.

Quanto à disciplina de *Psicologia* (DGFV, 2006) destacamos que uma das competências a desenvolver é a de o aluno, no final do processo de formação, ser capaz de expressar de forma clara e rigorosa, oralmente ou por escrito, as suas ideias e argumentos. Nesta disciplina mobilizam-se as competências de leitura e escrita na avaliação dos alunos no momento em que ao nível conceptual se considera o desempenho dos alunos na organização e síntese da informação, na clareza de ideias, na crítica e na opinião pessoal pertinente sobre a temática.

Considerando que a finalidade da escolaridade de nível secundário procura aprofundar a formação adquirida no ensino básico, o programa de *História e Cultura das Artes* foi elaborado a partir das competências essenciais que se desejam promover ao longo do Ensino Básico,

assumindo que “As competências definidas neste programa continuam assim a aquisição desse processo, tentando consolidá-lo e ampliá-lo.” (DGFV, 2007:7).

Para além da pesquisa, seleção e organização da informação para a transformar em conhecimento mobilizável, o uso correto da língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio adquire o caráter de competência essencial e estruturante. São sugeridas atividades de leitura e interpretação de textos, bem como atividades escritas que podem, de acordo com o programa, implicar tarefas como a análise de documentos, a pesquisa e comentário de mapas e o resumo de informação essencial contida em fontes escritas. São, também, recomendados trabalhos de pesquisa, individual ou em grupo, fora da sala de aula, a apresentar oralmente e/ou por escrito.

A seleção e organização da informação e a produção de texto escrito encontram-se ao serviço das situações de Aprendizagem/Avaliação.

Na disciplina de *Dramaturgia*, a leitura surge como metodologia a ser utilizada para colocar em prática o programa, na medida em que, no módulo 1, é indicado que a dimensão programática de “sensibilizar os estudantes para os principais conceitos operacionais da dramaturgia convencional (dramaturgia do texto literário), através das modalidades canónicas da literatura dramática (géneros) (...), assentará na leitura de pequenos textos exemplificativos (textos curtos ou excertos) selecionados.” (ANQ, 2004/2005a:3). Relativamente à escrita, é indicado, no módulo 3, que os professores devem orientar os alunos em processos oficiais de escrita ou rescrita de materiais recolhidos em tarefas de investigação.

“Conseguir dominar processos simples de escrita e reescrita.” (ANQ, 2004/2005a:3). é uma das competências de dominante conceptual que se pretende que o aluno adquira e desenvolva. Relativamente às competências de dominante social, o programa preconiza que o aluno deve “Ser capaz de expressar as suas ideias e argumentos de forma clara, por escrito ou oralmente.” No que se refere às competências de dominante metodológica preconiza-se que o aluno deve “Desenvolver a capacidade de ler sem atribuir, *a priori*, uma interpretação.”

A escrita surge, no programa de *Dramaturgia* ao serviço da avaliação, uma vez que no que concerne aos instrumentos de avaliação são sugeridas uma reflexão escrita e oral, individual ou de grupo, a realizar no decurso do processo e, no final, um trabalho individual escrito, um relatório de sessão ou diário de bordo.

O programa da disciplina de *Interpretação* (ANQ, 2004/2005b), que constitui o cerne do curso de Artes do Espetáculo – Interpretação, preconiza que o aluno deve desenvolver um

conjunto de competências específicas, das quais destacamos a análise e que compreende a capacidade de leitura e pesquisa na procura da mensagem do autor e da sensibilidade e sentimento emotivo da personagem.

As competências de leitura e escrita estão presentes, de modo implícito, quando a identificação de conceitos relacionados com o espetáculo teatral e o desenvolvimento de capacidades de análise literária do texto dramático surgem como objetivo de aprendizagem ou quando a leitura e interpretação de textos surge como metodologia e ou âmbito dos conteúdos.

Na disciplina de *Movimento* (ANQ, 2004/2005c), as competências de comunicação surgem no programa no tópico “Âmbitos do Conteúdo” quando é sugerida a leitura e interpretação de textos.

No programa da disciplina de *Voz* (ANQ, 2004/2005d:12), a leitura surge associada aos objetivos de aprendizagem “Aplicação em contexto de leitura e interpretação de textos que desenvolvam o Trabalho” e ao desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão do texto.

O programa de *Economia* (DGFV, 2004/2005b), estabelece como finalidades da disciplina, entre outras, contribuir para melhorar o domínio escrito e oral da língua portuguesa e desenvolver técnicas de trabalho no domínio da pesquisa, do tratamento e apresentação da informação. Decorrentes das finalidades consignadas no programa, são assumidas como competências a desenvolver: a utilização correta da Língua Portuguesa para comunicar, a elaboração de sínteses de conteúdo de documentação analisada, a estruturação de respostas com correção formal e de conteúdo, a utilização de técnicas de representação da realidade como esquemas-síntese, quadros de dados e gráficos e a interpretação de quadros e gráficos.

“Das finalidades da disciplina, decorre um conjunto de competências que se consideram fundamentais desenvolver: utilizar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar; (...) estruturar respostas com correcção formal e de conteúdo” (DGFV 2004/2005b:5)

A seleção, organização e tratamento da informação recolhida na elaboração e sistematização de conclusões escritas, que podem assumir a forma de sínteses ou de relatórios escritos, ocupam um lugar de destaque no programa. É ainda sugerido que a informação recolhida seja organizada e tratada em dossiês temáticos, (recortes de imprensa, fichas de textos...) e utilizada, por exemplo, na produção de um jornal de turma.

Saliente-se a importância da selecção, organização e tratamento da informação recolhida na elaboração e sistematização de conclusões escritas, que podem assumir a forma de sínteses ou de relatórios escritos. A informação recolhida poderá ser organizada e tratada em dossiers temáticos (recortes de imprensa, fichas de textos, registos fotográficos ou em vídeo, CD-ROM, registos gravados ou escritos das entrevistas, etc.). A informação trabalhada poderá ser utilizada na produção de um jornal de turma ou, caso existam, no suplemento económico do jornal da escola ou mesmo na emissão de noticiários económicos na rádio da escola. (DGFV, 2004/2005c: 6)

Da sugestão da utilização de instrumentos de avaliação diversificados, destacamos os relatórios de atividades ou de visitas de estudo, os testes escritos, a organização de portefólios, de jornais de turma, de dossiês temáticos e a apresentação oral ou escrita de trabalhos por considerarmos que nestes instrumentos as competências de leitura e escrita são alvo de uma avaliação direta.

Na caracterização da disciplina de *Matemática* salienta-se que esta facilita a seleção, avaliação e integração das mensagens necessárias e úteis, contribuindo para a construção da língua com a qual o jovem comunica e se relaciona com os outros.

A Matemática contribui para a construção da língua com a qual o jovem comunica e se relaciona com os outros, e para a qual a Matemática fornece instrumentos de compreensão mais profunda, facilitando a selecção, avaliação e integração das mensagens necessárias e úteis, ao mesmo tempo que fornece acesso a fontes de conhecimento científico a ser mobilizado sempre que necessário. (DGFV, 2004/2005e:2)

Considera-se neste dispositivo discursivo oficial que a correção da comunicação oral e escrita é um fator a considerar em todas as atividades a realizar. Para além do aluno dever ser capaz de argumentar com lógica, todos os trabalhos escritos, individuais ou de grupo, desde pequenos relatórios a monografias, devem ser apresentados de forma clara, organizada e com aspeto gráfico cuidado.

Tendo em conta a estreita dependência entre os processos de estruturação do pensamento e da linguagem, é absolutamente necessário que as actividades tenham em conta a correcção da comunicação oral e escrita. (DGFV, 2004/2005:6)

Na disciplina *Gestão e Controlo* (Tavares, 2008) as referências às competências de leitura e escrita surgem de forma implícita na medida em que se apresentam como objetivos de aprendizagem: a identificação e caracterização das diferenças existentes nos vários documentos utilizados no economato, a análise de documentos dos fornecedores, a emissão de notas de encomenda, requisições e outra documentação necessária e a elaboração de cartas e ementas.

No que se refere à disciplina de *Serviços de Restaurante Bar* (Pereirinha, 2008) a competência de escrita está necessariamente presente quando se espera o desenvolvimento da capacidade de elaboração de cartas de restaurante, bar e vinhos.

Na disciplina de *Tecnologia Alimentar*, também como noutros casos, a escrita surge ao serviço da avaliação na medida em que as provas escritas são apresentadas como um dos aspetos das práticas avaliativas. As competências de comunicação são alvo quando, cumprindo os diferentes objetivos de avaliação, o aluno é capaz de elaborar planos alimentares específicos e interpretar os rótulos dos alimentos e bebidas.

Apesar de alguma ênfase na correção linguística e embora reconheçamos que nestas diferentes disciplinas dos Cursos Profissionais ler e escrever não implicam os mesmos recursos linguísticos e cognitivos na medida em que a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e tarefas de os ler e escrever especializados (Dionísio, Viseu e Melo:2011), é notório que o desenvolvimento de competências de comunicação e, especificamente, das competências de leitura e de escrita é já definitivamente objetivo das disciplinas para além da de Português, alargando-se de áreas académicas até as áreas mais profissionalizantes.

Dada esta presença pode-se concluir, seja por identificação seja por inferência, que a existência de tais literacias terão a sua correspondente nas práticas de avaliação que os professores levam a cabo.

CAPITULO II

O Estudo empírico

1. Problemática e objetivos da Investigação

O facto do conhecimento e da informação ocuparem um lugar cada vez mais central numa sociedade em contínua mutação tem vindo a conferir uma importância crescente às qualificações e às competências reveladas pelos indivíduos (Ávila, 2008). Na realidade, nos dias de hoje, os indivíduos, enquanto produtores de sentido, são colocados, nas diferentes esferas de atuação, perante um número cada vez maior de exigências em que o uso e a prática do escrito se tornam um “bem social” (Pinto, 2002:99).

Uma vez que o domínio da competência de literacia se assume, nos nossos dias, como um requisito para o sucesso profissional e um fator determinante na integração social e na participação da vida ativa, temos assistido a uma preocupação à escala global com as avaliações da literacia. A este nível destacamos a OCDE que, através do teste PISA tem procurado medir a compreensão leitora dos estudantes em vários tipos de textos e avaliar a competência dos jovens para usarem os seus conhecimentos e as suas capacidades em desafios da vida real. (Sequeira, 2002).

Embora o relatório PISA 2009 indique que Portugal está pela primeira vez «perto da média» dos países que participam no Programa Internacional de Avaliação de Alunos, os resultados obtidos pelos jovens portugueses têm sido “resultados indignos de um país que em tempos ajudou a construir com sucesso, uma comunidade europeia.” (Sequeira, 2002:51).

Considerando que, ao contrário do que aconteceu em muitos países, em Portugal, em 2006, os alunos inscritos em programas de ensino e de formação profissional obtiveram nas escalas de avaliação OCDE-PISA uma pontuação mais elevada do que os que estavam inscritos em programas gerais (GEPE:2009) e, num momento em que se assiste a um maior reconhecimento social do ensino profissional que preconiza a promoção de resultados “efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade” (Decreto-lei nº74/2004, de 26 de março) a problemática central desta investigação situa-se em torno da avaliação da literacia nos Cursos Profissionais de nível secundário. Neste sentido, este é um estudo que procura dar respostas à interrogação **Como são avaliadas as competências de leitura e escrita nos Cursos Profissionais?**

Assim, conhecer de que forma as competências de leitura e escrita são avaliadas nos Cursos Profissionais constitui o objetivo geral deste estudo.

Para a concretização deste objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Caracterizar as práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores;

Identificar as percepções dos professores relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos;

Caracterizar o modo como as competências de comunicação são avaliadas.

2. Opções metodológicas

O método escolhido para dar cumprimento aos objetivos propostos encontra-se próximo do “estudo de caso” uma vez que, procurando a particularização, nos concentramos em dois casos específicos para ficar a conhecê-los (Bell,2004; Stake,2009).

Tomando como referência um número restrito de unidades analíticas, a nossa investigação trata-se de um estudo sobre “um grupo específico de pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994: 90). Nele participaram as diretoras e os professores dos dois cursos profissionais existentes na instituição onde a autora deste trabalho lecionava na altura.

Nos procedimentos metodológicos da investigação realizada foi usada uma abordagem mista uma vez que utilizámos simultaneamente as duas formas de inquérito: quantitativa e qualitativa, pois, tal como Morais e Neves (2007), reconhecemos “que diferentes métodos de análise são uteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões” (p.76).

Com efeito, a par de um questionário de tipo fechado, característico de uma abordagem racionalista, quantitativa, recorreremos, igualmente, a modo de questionamento mais aberto, a entrevista, característico de uma abordagem naturalista, qualitativa. Também ao nível do tratamento de dados recorreremos a métodos quantitativos, através do tratamento estatístico, e qualitativos, através das análises interpretativas de conteúdo.

Embora estes paradigmas sejam frequentemente retratados como distintos e incompatíveis em investigação educacional, a nossa metodologia de investigação utiliza características associadas a cada uma dessas formas pois se por um lado “the chosen methods of collecting data tend to produce numerical/statistical information” (Lowe,2007:13), por outro os dados são recolhidos “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” privilegiando-se “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Morais e Neves, 2007:78).

Coutinho (2011:31) refere que embora a utilização conjunta destes métodos não esteja isenta de dificuldades “é a postura cada vez mais aceite junto da comunidade científica em geral” indicando que “as metodologias não se contradizem, mas antes se complementam, (e que) os métodos quantitativos e qualitativos podem aplicar-se conjuntamente (...) A ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade.”

3. Procedimentos de recolha de dados

Considerando que “todo e qualquer plano de investigação (...) implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (Coutinho, 2011:99), e no sentido de dar cumprimento aos objetivos anteriormente enunciados, optou-se, como procedimentos para recolha de dados pela aplicação de um inquérito por questionário aos professores dos cursos profissionais e ainda pela realização de entrevistas semiestruturadas às diretoras dos cursos.

3.1. Inquérito por questionário

Para i) caracterizarmos as práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores, ii) identificarmos as perceções dos professores relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos e iii) caracterizarmos o modo como as competências de comunicação são avaliadas utilizámos o inquérito por questionário, pois esta é uma técnica de investigação composta por um número determinado de questões apresentadas por escrito a um grupo de pessoas, tendo como objetivo o conhecimento das suas opiniões (Gil, 1995).

Embora os questionários possam apresentar resultados não esperados, já que os itens podem ter significados diferentes para cada inquirido, optámos por recolher a informação em questionários preenchidos pelos inquiridos pois, tal como Bell (2004) sustenta, trata-se de “uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação.” (p.27) de um número considerável de respondentes, sem os expor à influência das opiniões do entrevistador.

Seguindo as instruções de Leedy e Ormrod (2010), relativas ao adequado desenvolvimento de um questionário tentámos dar cumprimento a diretrizes como: não construir um questionário demasiado extenso; conceber um questionário de fácil leitura para os respondentes; fornecer de forma clara as instruções a seguir; utilizar linguagem adequada e clara; verificar a consistência do questionário e conduzir um estudo piloto para determinar a validade do questionário.

Considerando que o nosso objetivo é obter informações sobre as perceções dos professores e sobre comportamentos relativos ao tópico de investigação, recorreremos à utilização de escalas tipo Likert.

A versão final do questionário (apêndice 2), foi validada por meio da sua aplicação junto de seis professores e depois de alguns reajustamentos, nomeadamente ao nível da redação, da

reformulação de itens e na exclusão de outros que se sobrepunham, ficou organizada em duas partes:

A primeira parte visa a caracterização dos respondentes. Aqui perguntamos sobre as habilitações académicas, o tipo de ensino que lecionam, os anos de serviço docente no ensino profissional, o (s) curso(s) profissional(ais) que lecionam e a(s) disciplina(s) que lecionam.

A segunda parte apresenta-se dividida em três eixos de inquirição: I) Práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores, II) Perceções dos professores relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos e III) Modo como as competências de comunicação são avaliadas.

Procurando dar cumprimento ao objetivo de saber quais os recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores para avaliar as aprendizagens dos seus alunos, o eixo II inicia-se com a questão “*Na minha disciplina, utilizo ...*” e com a subsequente apresentação de uma listagem de recursos pedagógico-didáticos: *Testes, Fichas Formativas, Portefólio, Relatórios, Trabalhos Individuais e Trabalhos de Grupo*. Esta seleção tem em conta que estes são os recursos mais sugeridos nos programas das diferentes disciplinas e que certamente constam entre os que os professores usam. Contudo, admitindo que os recursos não se esgotam nas possibilidades apresentadas, colocámos a hipótese *Outros* para que os professores pudessem registar recursos específicos da sua disciplina sugeridos ou não pelos programas e que estes mobilizam nas suas práticas de avaliação.

A inclusão dos *Testes* justifica-se pelo facto de, ainda hoje, estes instrumentos de avaliação ocuparem um lugar de destaque na escola, sendo considerados instrumentos privilegiados de uma avaliação sumativa (Pacheco, 2002), de tal modo que “até certas disciplinas de carácter eminentemente prático passaram a utilizá-los” (Lemos, 1992).

A relevância que a vertente formativa da avaliação, enquanto fonte de reflexão sobre a prática pedagógica do professor e, estímulo ao aprender a aprender, por parte do aluno assume no Cursos Profissionais justifica a inclusão a par de portefólios, relatórios, trabalhos individuais e de grupo, das *Fichas Formativas* na listagem apresentada.

O *Portefólio* foi, igualmente, incluído uma vez que a sua elaboração exige dos intervenientes uma reflexão permanente na medida em que “potencia uma relação adequada entre os saberes de natureza declarativa e os de natureza processual, valorizando as experiências do aluno” (Coelho & Campos, 2003:29). Ele pode ser usado neste duplo estatuto de documentar as aprendizagens realizadas e de favorecer o registro das produções dos alunos, as

impressões dos mesmos sobre as dinâmicas do grupo e sobre aspetos relevantes da aula (Jonnaert e Borght, 2002).

Os *Relatórios*, definidos por Varandas (2000) como a produção escrita onde o aluno descreve, analisa e critica uma dada situação ou atividade também figuram na listagem apresentada. Este recurso pode ser usado como o lugar das evidências da aquisição e desenvolvimento de capacidades de raciocínio e comunicação.

Os *Trabalhos Individuais* e os *Trabalhos de Grupo* foram igualmente apresentados como recursos para a avaliação porque são uma

forma privilegiada de intervenção na aprendizagem do aluno, fundamental para a definição das estratégias de reorientação e de reforço, quer pelos efeitos positivos que advêm do uso de feedback correctivo, quer pela multiplicação de oportunidades de aprendizagem proporcionadas, quer ainda por outros tipos de interacção que ocorrem, durante ou por causa da avaliação, nos processos de ensino e aprendizagem. (Fernandes, 2008:70).

O reconhecimento, a que já aludimos, que os testes ocupam ainda um lugar central nas práticas de avaliação dos professores justifica o nosso interesse em conhecer de forma mais detalhada como avaliam os professores a competência de leitura e escrita dos seus alunos nestes instrumentos de avaliação.

Sabendo que a tipologia dos testes é definida pelas características das questões formuladas (Nova, 1997:55), a questão 1.2 “*Os meus testes de avaliação incluem...*” permitiu recolher informações sobre o tipo de perguntas que formulam, sobre o tipo de conhecimento que os professores põem à prova, e sobre o tipo de respostas que exigem (Méndez, 2002).

No questionário incluímos, de acordo com a tipologia apresentada por Nova (1997), os itens de tipo objetivo: itens de resposta curta, itens de completação, itens de ordenamento, itens de seleção (itens de escolha múltipla, itens de dupla alternativa e itens de associação ou correspondência), bem como os itens não objetivos: itens de composição de resposta livre e itens de composição de resposta orientada.

Enquanto os itens objetivos devem ser “questões fechadas, apresentadas de tal maneira que a resposta seja curta, exacta, sem ambiguidades ou que a escolha correcta das opções possíveis só possa ser uma” (Nova, 1997:62-62), os itens não objetivos acarretam uma certa subjetividade na medida em que dentro de um intervalo de correção as respostas podem variar e a cotação atribuída pelo avaliador poderá ser influenciada pela fluência da escrita e pelo estilo da resposta. Nova (1997:63) indica que são “de grande utilidade para medir metas de

aprendizagem complexas, que não podem ser medidas através da utilização de itens objectivos
A opção pela inclusão dos itens de tipo objetivo e não objetivo encontra justificação no facto de

na avaliação da leitura, têm sido utilizados tanto itens de escolha múltipla como itens de resposta estruturada; na literatura sobre avaliação não se encontram, porém, orientações precisas que nos indiquem qual o tipo de formato mais adequado à testagem de estratégias ou processos de leitura” (GAVE, 2005:24)

Considerando que “pontos de vista contemporâneos acerca da leitura (...) sustentam que os estudantes, ao deixarem a escola secundária, deveriam ser capazes de construir, ampliar e reflectir sobre o significado do que leram numa ampla variedade de textos” (GAVE, 2005:3) através da apresentação das questões *“Os meus testes de avaliação incluem, pelo menos, um texto”* e *“Indique a frequência com que inclui os seguintes tipos de textos nos seus testes”* pretendemos saber se os alunos efetivamente se deparam, no momento da realização de um teste de avaliação, com a variedade de textos sobre a qual devem ser capazes de refletir.

Perspetivando, como atrás já avançamos, o portefólio do aluno como “uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações” (Bernardes e Miranda, 2003:17), a formulação da questão *“Se em 1.1 assinalou que usa o portefólio indique que elementos são escolhidos para aí figurarem”* visou a recolha de informação sobre a diversidade de elementos que podem ser incluídos nesse instrumento de avaliação. Admitindo que os elementos não se esgotam nas possibilidades apresentadas, colocámos a hipótese *Outros* para que os professores pudessem registar outros elementos específicos da e para a sua disciplina sugeridos ou não pelos programas.

Na secção 2 “Percepções do professor relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos” e com a apresentação dos enunciados “Os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos”, “Os alunos têm facilidade em seleccionar informação explícita de textos”; “Os alunos têm facilidade em seleccionar informação implícita de textos”, “Os alunos utilizam estratégias (por exemplo, consultar o dicionário, utilizar a informação proporcionada pelo contexto) para desenvolver, verificar e manter a compreensão do que leem”; “Por vezes, os alunos apresentam apenas uma compreensão literal do que leram” e “Os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos” pretendemos conhecer até que ponto os professores percecionam as competências de leitura dos seus alunos.

Com o intuito de conhecer as percepções dos professores relativamente à competência leitora dos seus alunos, escolhemos nortear esta parte do nosso estudo tendo por base as cinco

dimensões da compreensão de textos avaliadas no PISA, nomeadamente, compreensão global, recolha de informação, desenvolvimento de uma interpretação, reflexão sobre o conteúdo do texto e da reflexão sobre a forma do texto associados à compreensão integral de um texto contínuo ou descontínuo. (OCDE, 1999).

Esta nossa opção encontra justificação no facto de considerarmos que a definição de literacia em leitura usada no estudo PISA/OCDE nos parece a que melhor acompanha o relevo que tem vindo a ser atribuído ao conceito de competência.

Com a apresentação das afirmações “Os alunos redigem textos bem estruturados”; “Os alunos organizam os textos de forma muito elementar, por exemplo, com repetições ou falta de palavras”; “A pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto.”; “Os alunos utilizam um vocabulário variado, na escrita de textos.” e “Os alunos não dão erros ortográficos.” pretendemos conhecer até que ponto os professores percecionam as competências de escrita dos seus alunos.

Na formulação das afirmações acima indicadas, foram considerados os parâmetros Coerência e Pertinência da Informação, Estrutura e Coesão, Morfologia e Sintaxe, Repertório vocabular e Ortografia que norteiam a avaliação do Grupo III – Escrita – da Prova Final de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico. Subjacente à seleção destes parâmetros esteve o facto de que todos os alunos, antes de ingressarem no Ensino Profissional, realizarem a referida prova para terminarem o terceiro ciclo de escolaridade.

A inclusão da secção 3 teve como propósito conhecermos de que modo os professores avaliam as competências de comunicação dos alunos.

A questão 3.1 visava a recolha de dados sobre a presença das competências de comunicação nos critérios de avaliação de instrumentos de avaliação como os testes, o portefólio, os relatórios, os trabalhos individuais e os trabalhos de grupo.

Na assunção de que a expressão escrita “esse meio poderoso de comunicação e aprendizagem requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:29) elaborámos os enunciados relacionados com a escrita. Com a questão 3.2 procuramos conhecer até que ponto os professores consideram os critérios: estruturação lógica da resposta, capacidade de síntese, pertinência das afirmações, recurso a um vocabulário diversificado, coerência do texto, ortografia e pontuação na correção dos trabalhos dos alunos.

A seleção destes critérios teve como objetivo perceber até que ponto a produção de um discurso coerente, com informação pertinente, com progressão temática, com introdução, desenvolvimento e conclusão adequados é valorizada e avaliada nos Cursos Profissionais.

Interessou-nos, igualmente, saber se a redação de um texto bem estruturado e articulado, se a apresentação da segmentação das unidades de discurso com parágrafos, se a pontuação sistemática, pertinente e intencional, se a utilização de vocabulário variado e se o facto de os alunos darem erros ortográficos são valorizados aquando da correção das respostas dos alunos.

3.2. As Entrevistas

Com o intuito de complementar no sentido do aprofundamento os dados recolhidos com o questionário e porque as entrevistas são uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso (Yin,2005) e possibilitam, segundo Bogdan & Biklen (1994:135-139), “satisfazer os interesses do entrevistador em relação a pormenores” e oferecer uma “riqueza de dados, recheados de palavras que revelam a perspectiva dos respondentes.”, procedemos à realização de entrevistas às diretoras dos cursos profissionais que constituíam a oferta formativa, ao nível do ensino profissional, da escola onde realizámos o nosso estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (1998) os métodos de entrevista, para além de se distinguirem pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permitem recolher informações junto de pessoas seleccionadas sobre factos ou representações.

Considerando que nas “entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”(Bogdan & Biklen,1994:135-139), optámos por este tipo de entrevista. Nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador, embora conhecendo todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte de inquirido, apenas fixa uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione & Matalon, 1995).

As entrevistas semiestruturadas permitem ao entrevistado expressar-se livremente a partir das questões formuladas pelo entrevistador, podendo este “pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho” ou que não esteja

suficientemente aprofundado no âmbito da investigação a ser realizada. (Bogdan e Biklen, 1994:136)

Com o intuito de “maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões” (Tuckman, 2000:517), foi elaborado previamente um guião. Formularam-se perguntas cuja resposta é livre e confere ao respondente a possibilidade de se expressar por palavras suas, ou seja, perguntas abertas (Campos, Neves, Fernandes e Conceição, 1994), e perguntas fechadas “que condicionam mais a resposta” mas “em contrapartida facilitam enormemente a anotação no acto de inquirir e o apuramento dos resultados” (Ferreira, 2009:182).

A entrevista foi elaborada de modo a permitir o cumprimento dos seguintes objetivos: I) Caracterizar o diretor de curso; II) Explicitar os objetivos do curso; III) Identificar o papel atribuído à leitura e à escrita no Curso; IV) Identificar as atividades que promovem o desenvolvimento das competências de comunicação; V) Conhecer os critérios gerais de avaliação; VI) Conhecer como se avalia a competência de comunicação; VII) Conhecer instrumentos, momentos e modalidades de avaliação e VIII) Conhecer as percepções dos professores relativamente ao desempenho dos alunos.

Por uma questão de escolha pessoal da investigadora e porque as entrevistadas assim o permitiram (Yin, 2005) foi utilizado um aparelho de gravação. Desse registo áudio foi feita, *a posteriori*, uma transcrição.

O nosso trabalho foi desenvolvido com base numa metodologia que enfatiza o estudo das percepções pessoais e a descrição (Bogdan e Biklen, 1994) pelo que o tratamento de todos os dados será feito, como anteriormente avançamos, segundo técnicas de natureza quantitativa e qualitativa.

Os dados recolhidos através das entrevistas serão cruzados entre si e também com a informação proveniente das respostas aos questionários.

Os dados provenientes das entrevistas, que constituem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994:149), “os materiais em bruto que o investigador recolhe do mundo que se encontra a estudar”, foram tratados e analisados com recurso à análise de conteúdo que se trata “da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 2009:104).

CAPÍTULO III

Apresentação e Análise dos Dados

Contexto do estudo

Os dados foram recolhidos num colégio, situado em pleno coração do Vale do Ave e equidistante de Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão e Guimarães, que tem estabelecido com o Ministério da Educação um contrato de Associação desde a entrada em vigor do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

A sua frequência escolar ultrapassa os 1400 alunos, mantendo-se todos os escalões de ensino que tinha já na sua fundação, ou seja, desde a pré-primária até ao 12.º ano inclusive, com Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais.

A oferta formativa do Colégio, ao nível do Ensino Profissional, compreende o Curso Profissional de Artes do Espetáculo-Interpretação, criado pela Portaria nº 232/2007 de 5 de março, enquadrado na família profissional de artes do espetáculo, visando a saída profissional de ator, e o Curso Profissional de Técnico de Restauração, variante Restaurante-Bar, criado pela Portaria nº1319/2006 de 23 de novembro, enquadrado na família profissional de hotelaria e turismo, visando as saídas profissionais de técnico de restaurante-bar.

Como antevisto, a matriz curricular dos Cursos apresenta três componentes de formação: a formação sociocultural, a científica e a técnica. As disciplinas que constituem a componente sociocultural são as mesmas em ambos os cursos: Português, Língua Estrangeira - Inglês, Área de Integração, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação Física. No Curso Profissional de Artes do Espetáculo-Interpretação Psicologia, Dramaturgia e História e Cultura das Artes integram as disciplinas da componente científica, Interpretação, Movimento, Voz e Formação em Contexto de Trabalho são as disciplinas da componente técnica. No Curso Profissional de Técnico de Restauração Psicologia, Matemática e Economia integram as disciplinas da componente científica, Gestão e Controlo, Tecnologia Alimentar, Serviços de Restaurante e Bar e Comunicar em Francês e Formação em Contexto de Trabalho são as disciplinas da componente técnica, como podemos observar na Tabela 1.

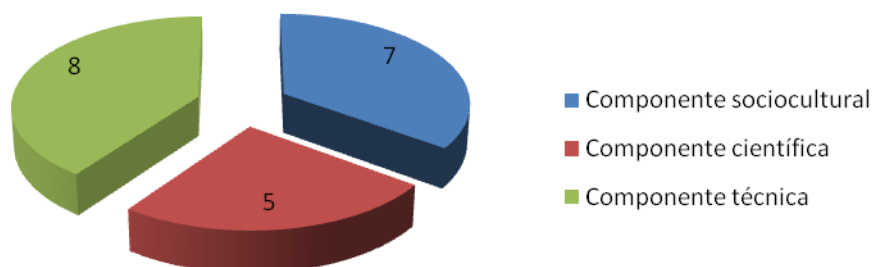
Tabela 1 – Matriz Curricular dos Cursos Profissionais de Artes do Espetáculo-Interpretação e Técnico de Restauração.

	Curso Profissional de Artes do Espetáculo-Interpretação	Curso Profissional de Técnico de Restauração
Componente de Formação Sociocultural	Português	Português
	Língua Estrangeira -Inglês	Língua Estrangeira -Inglês
	Área de Integração	Área de Integração
	Tecnologias da Informação e da Comunicação	Tecnologias da Informação e da Comunicação
	Educação Física	Educação Física
Componente de Formação Científica	Psicologia	Psicologia
	Dramaturgia	Matemática
	História e Cultura das Artes	Economia
Componente de Formação Técnica	Interpretação	Gestão e Controlo
	Movimento	Tecnologia Alimentar
	Voz	Serviços de Restaurante e Bar
	Formação em Contexto de Trabalho	Comunicar em Francês
		Formação em Contexto de Trabalho

O questionário foi entregue aos vinte e dois professores que lecionavam, ao momento, o ensino profissional, contudo os professores das disciplinas de Gestão e Controlo e Comunicar em Francês não devolveram o questionário. Assim, apurámos a informação proveniente de vinte inquiridos.

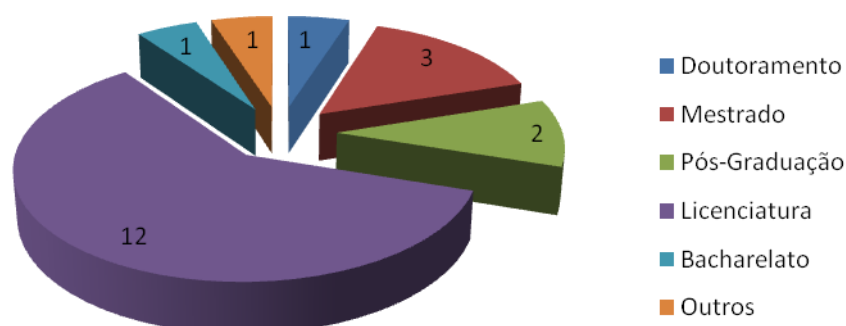
Dos vinte professores inquiridos, sete lecionavam disciplinas inseridas na componente sociocultural, cinco na componente científica e oito na componente técnica, como podemos constatar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores inquiridos por Componentes de Formação



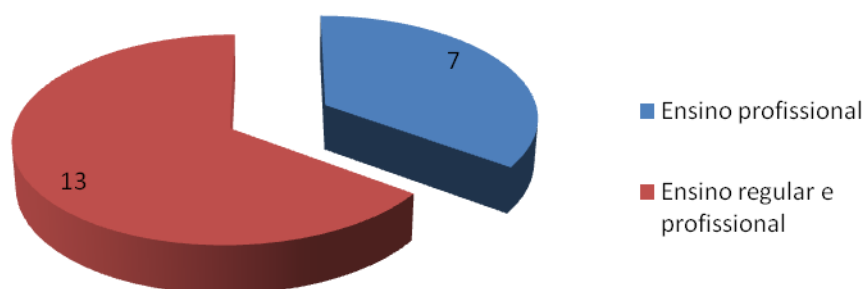
No que se refere às habilitações literárias, destacamos que a grande maioria dos professores inquiridos possui a licenciatura, três são detentores do grau de mestre, dois realizaram uma pós graduação, um possui doutoramento, um possui o bacharelato e um não completou o ensino superior.

Gráfico 2 – Habilitações literárias dos professores inquiridos



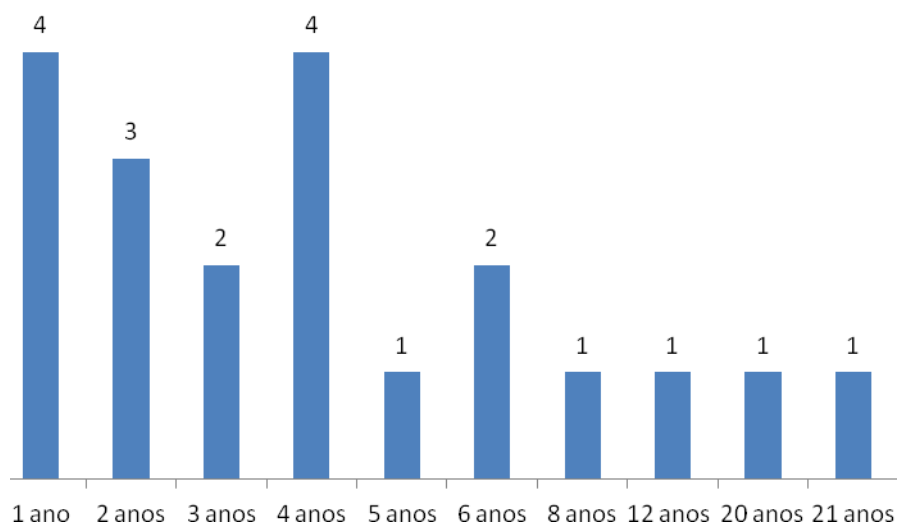
Embora sete dos professores inquiridos lecionem somente no ensino profissional, a grande maioria (treze) indicou lecionar comcomitantemente no ensino regular e no ensino profissional.

Gráfico 3 – Tipo de ensino lecionado



No que concerne aos anos de serviço docente no ensino profissional, salientamos que este conjunto de professores é bastante heterogéneo, pois verificamos a existência de professores com um ano de serviço e professores com até vinte anos de experiência.

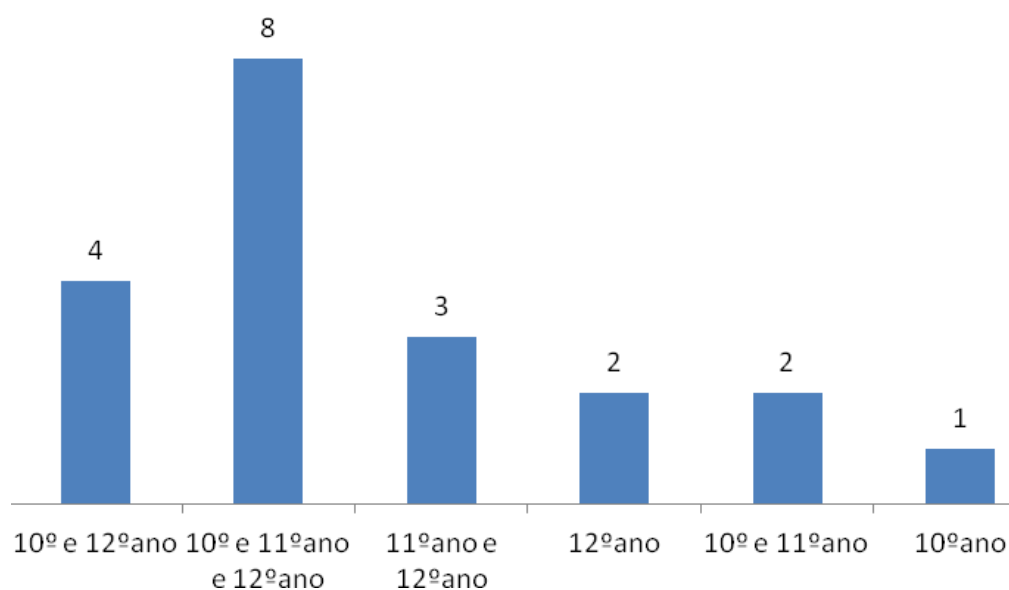
Gráfico 4 – Anos de serviço docente no Ensino Profissional



Relativamente aos anos de escolaridade que os professores inquiridos lecionam constatamos que um número significativo de professores leciona os três anos de formação.

O número de professores que indicou lecionar apenas o 10.º e o 12.º justifica-se pelo facto de não haver nenhuma turma de 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Restauração no ano letivo em que decorreu o estudo.

Gráfico 5 – Anos de escolaridade lecionados pelos inquiridos



As Diretoras dos Cursos, cujas responsabilidades implicam a dinamização do curso, mover todos os elementos da equipa pedagógica para o sucesso, dar apoio a todos os envolvidos no curso e, ainda, fazer de interlocutor entre a escola e o mundo do trabalho, colaboraram no nosso estudo através de uma entrevista semiestruturada.

Ambas desempenham a sua função desde o início do funcionamento dos cursos acumulando a função de docentes: a diretora do Curso Profissional de Técnico de Restauração, na componente sociocultural, enquanto professora de Português, e a diretora do Curso de Curso Profissional de Artes do Espetáculo-Interpretação, na componente técnica como professora de História e Cultura das Artes.

Tabela 2 – Caracterização das Diretoras dos Cursos

	Desempenho do cargo	Disciplinas que leciona
Diretora do Curso de Artes do Espetáculo – Interpretação	5 anos	História e Cultura das Artes
Diretora do Curso de Restauração	4 anos	Português

Neste capítulo apresentamos e analisamos ainda os dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Para dar resposta aos objetivos que nos

propusemos, a análise procederá agrupada em três grandes eixos, aqueles que aglutinavam já os itens do questionário: 1) práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores 2) percepções dos professores relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos e 3) Modo como as competências de comunicação são avaliadas.

Os dados do primeiro eixo serão estruturados em função dos itens que a constituem:

1.1) Recursos pedagógicos utilizados, 1.2) tipos de itens de resposta dos testes de avaliação, 1.3) textos nos testes de avaliação, 1.4) tipo de textos nos testes, 1.5) elementos constituintes do portefólio

Em relação ao segundo eixo, os dados são apresentados e analisados em função dos enunciados apresentados para os professores se posicionarem numa escala de concordância fornecida. Os enunciados são constituídos pelos tópicos: 2.1 a) Desempenho na identificação das ideias principais; 2.2 b) Desempenho na identificação de informação explícita; 2.3 c) e e) Desempenho no uso de informação implícita, 2.4 d) Uso de estratégias de monitorização da compreensão, 2.5 f) Mobilização de conhecimentos prévios, 2.6 g) h) e i) Produção de textos coerentes e coesos, 2.7 j) e l) Pontuação e Ortografia e 2.8 k) Diversidade vocabular.

Os dados do terceiro eixo de análise serão estruturados em função dos itens que o constituem: 3.1) As Competências de comunicação e os recursos de avaliação e 3.2) Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita.

1. Práticas de Avaliação levadas a cabo pelos professores

1.1. Recursos Pedagógicos utilizados na avaliação dos alunos

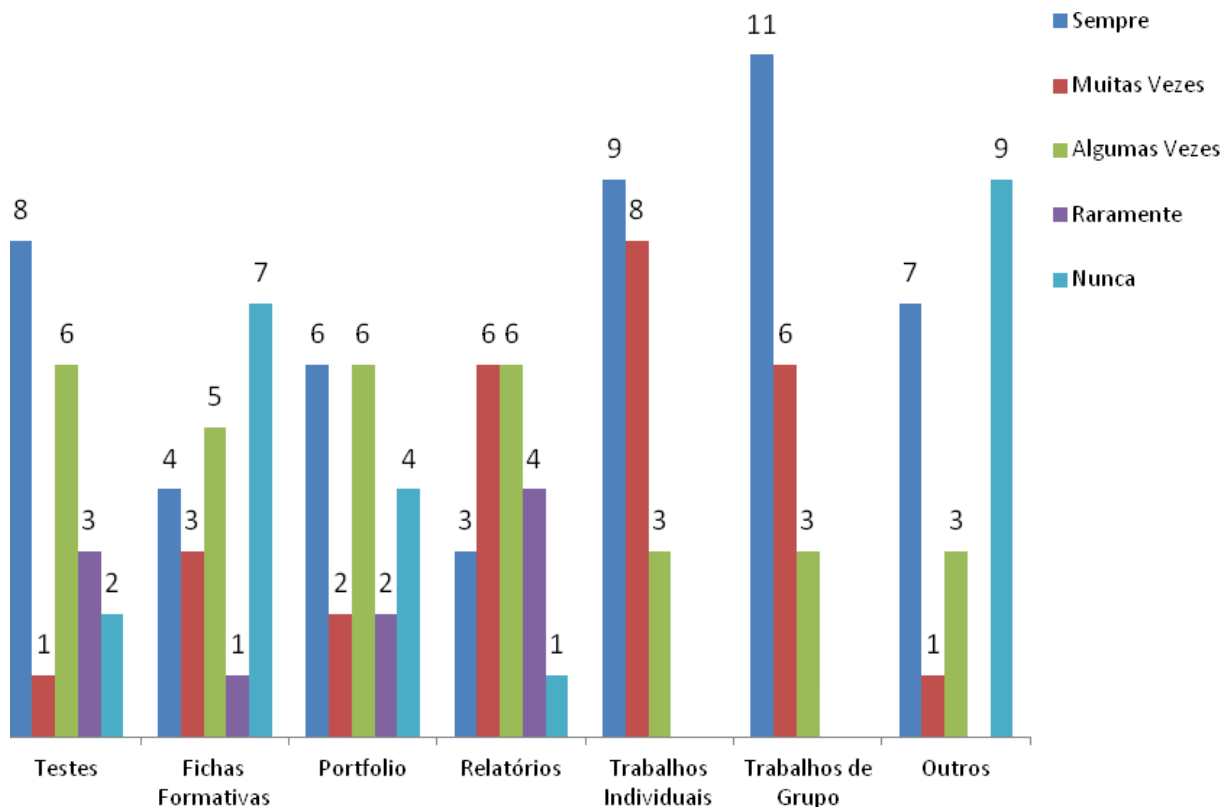
“Para conhecer a verdade acerca dum sistema educativo é necessário olhar para os seus métodos de avaliação” (Rowntree, 1987:1)

A avaliação e a aprendizagem mantêm uma relação estreita na medida em que, por um lado, o resultado da avaliação traduz a aprendizagem realizada e, por outro lado, o tipo de sistema de avaliação condiciona as atividades dos alunos, no sentido em que o que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar a sua motivação, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem. (Nova, 1997, Fernandes, 2008).

Considerando que a “avaliação define o que os alunos veem como importante, como gastam o seu tempo e como se veem a si próprios como alunos” (Brown & Knight, 1994:12) ” e admitindo que nenhum instrumento, por si só, responde às necessidades e finalidades do processo de ensino e de aprendizagem ou elimina na totalidade a subjetividade ligada ao processo (Cardinet, 1990; Hadji, 1994; Perrenoud, 1993; Nova, 1997) questionámos os professores relativamente à frequência de uso de diferentes recursos pedagógicos na avaliação dos seus alunos.

A utilização de diversos recursos parece caracterizar as práticas de avaliação dos professores inquiridos uma vez que a seleção dos níveis de frequência “Sempre” e “Muitas Vezes” é elevada para todos os recursos, como podemos observar no gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Uso de diferentes recursos pedagógicos



Se verificarmos como os *Testes*, os *Trabalhos Individuais* e os *Trabalhos de Grupo* acolhem uma frequência elevada de “Sempre” e “Muitas Vezes”, podemos concluir que são estes os recursos mais utilizados pelos professores para avaliar os alunos.

Curiosamente, os resultados expressos mostram que, se juntarmos os valores obtidos por “Sempre” e “Muitas Vezes”, o mesmo número de professores (n=17) avalia frequentemente os seus alunos através de *Trabalhos de Grupo* e de *Trabalhos Individuais*.

Se, por um lado, o recurso ao *Trabalhos de Grupo* e aos *Trabalhos de Individuais* surge como uma prática levada a cabo por todos os professores, não tendo ocorrido nenhum caso de “Raramente” ou “Nunca”, por outro lado, o recurso a *Outros* instrumentos de avaliação não é uma prática consensual entre os respondentes, como nos mostram os resultados agrupados no Gráfico 6. Embora nove dos inquiridos tenham indicado “Nunca” utilizar outro (s) instrumento (s), oito declararam o recurso frequente a modalidades de avaliação específicas do curso e da

componente (sociocultural, científica, técnica) em que se insere a disciplina. Pelos professores foi indicado o recurso a: Concursos, Execuções práticas, Trabalhos de pesquisa e de projeto, Provas orais e Observação do desempenho.

Os dados apresentados permitiram um primeiro retrato, ainda muito genérico, das práticas de avaliação dos professores que aponta no sentido da utilização de vários recursos para avaliar os alunos.

De modo a obtermos uma imagem mais completa e pormenorizada apresentamos a informação recolhida sobre o uso dos recursos apresentados.

1.1.1. Testes

O primeiro aspeto que a informação sistematizada na Tabela 3 revela é que *os Testes* estão muito presentes nas práticas de avaliação dos professores. Como podemos observar oito dos vinte professores inquiridos declararam utilizar “Sempre” este instrumento de avaliação.

Tabela 3³ – Uso de Testes

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		4	1	2	0	0
Componente científica	Curso A e B	1	0	0	0	0
	Curso A	1	0	0	1	0
	Curso B	2	0	0	0	0
	Total	4	0	0	1	0
Componente técnica	Curso A	0	0	2	2	2
	Curso B	0	0	2	0	0
	Total	0	0	4	2	2
Total		8	1	6	3	2

³ Nesta e nas tabelas subsequentes a letra A designa o Curso Profissional Artes do Espetáculo, a letra B designa o Curso Profissional de Técnico de Restauração. Por ser comum aos dois cursos optámos por agrupar a disciplina de Psicologia.

A análise por componentes curriculares dos cursos permite verificar que o recurso aos *Testes* ocorre maioritariamente nas disciplinas das componentes socioculturais e científicas: se por um lado nenhum professor das componentes técnicas seleccionou o nível de frequência “Sempre”, quatro professores da componente sociocultural e quatro da componentes científicas assinalaram esta frequência.

Pensamos que este lugar de destaque dado ao teste poderá estar relacionado, por um lado, com o peso significativo que as aprendizagens do domínio cognitivo apresenta nas disciplinas “teóricas” e, por outro lado, com o facto de a avaliação tradicional, talvez mais associada a estas duas componentes, estar ainda muito centrada “no produto final – na sua versão mais redutora: as provas, os testes, os exames”. (Amor, 1993:144).

Os resultados agrupados na Tabela 3 mostram que o recurso aos *Testes* é uma prática mais frequente dos professores da Componente Científica do Curso de Restauração do que dos professores da mesma componente do Curso de Artes do Espetáculo: os primeiros seleccionaram o nível de frequência “Sempre”, enquanto as respostas dos segundos dividiram-se entre o nível “Sempre” e o “Raramente”. Acreditamos que estes resultados poderão ser explicados pela natureza das disciplinas que compõem estas componentes curriculares, e especialmente pelo facto da disciplina de Dramaturgia ter como corolário a experimentação prática e interdisciplinar de um espetáculo.

Sem grande surpresa, os professores das disciplinas das componentes técnicas dos cursos declararam que apenas recorrem “Algumas Vezes” aos *Testes*. Este diminuto recurso ao *Teste*, dois professores seleccionaram o nível de frequência “Raramente” e outros dois indicaram “Nunca” utilizar o teste para avaliar os seus alunos, poderá estar relacionado com o facto de se tratar de cursos e de disciplinas eminentemente práticas que, procurando uma metodologia de avaliação que capte as especificidades das disciplinas, se afastam de uma avaliação tradicional centrada no desconto dos erros dos alunos e da classificação dos mesmos,

Foram os professores do Curso de Artes do Espetáculo os que seleccionaram os níveis de frequência que indicam um reduzido ou nulo recurso aos *Testes*. Tratar-se-á de professores que conhecem as diretrizes constantes nos Programas das disciplinas onde são apontados como pontos fulcrais no processo de avaliação a capacidade de encontrar soluções de expressão artística para o trabalho proposto.

1.1.2. Fichas Formativas

Ao contrário do que acontece com os *Testes*, podemos dizer que o uso de *Fichas Formativas* não surge como uma prática corrente dos professores participantes no nosso estudo: sete dos inquiridos, um número que consideramos bastante significativo, assinalou “Nunca” usar este recurso e cinco declararam um uso esporádico.

Os dados sistematizados na Tabela 4 poderão indicar que os professores conferem primazia à avaliação sumativa em detrimento de uma modalidade mais formativa.

A análise por componentes permite verificar, por um lado, que os níveis de frequência “Sempre” e “Muitas Vezes” prevalecem na componente sociocultural, e por outro lado, que nas componentes científicas e técnicas a utilização das *Fichas Formativas* é claramente diminuta, tendo quatro dos professores das componentes técnicas indicado “Nunca” utilizar este instrumento e nenhum ter indicado a sua utilização sistemática e frequente. Estes dados poderão ser explicados pelo facto dos professores das disciplinas da componente sociocultural avaliarem os seus alunos por recurso a métodos mais tradicionais.

Tabela 4 – Uso de Fichas Formativas

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		3	2	1	0	1
Componente científica	Curso A e B	0	0	0	0	1
	Curso A	0	0	1	0	1
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	1	1	1	0	2
Componente técnica	Curso A	0	0	2	1	3
	Curso B	0	0	1	0	1
	Total	0	0	3	1	4
Total		4	3	5	1	7

Hipoteticamente, poderemos ainda pensar que os professores que indicaram o recurso frequente às *Fichas Formativas* valorizam uma avaliação mais centrada no processo e menos no produto.

Se estabelecermos uma comparação entre as componentes científicas dos dois cursos, verificamos que, à semelhança do que acontece com os *Testes*, o recurso às *Fichas Formativas* é mais frequente no Curso de Restauração do que no Curso de Artes do Espetáculo. Com efeito, os professores do primeiro curso selecionaram o nível de frequência “Sempre” e “Muitas Vezes” enquanto os professores do segundo selecionaram o nível de frequência “Algumas Vezes” e “Nunca” (Tabela 4). Estes resultados poderão ser explicados pela natureza das disciplinas que compõem a componente científica de cada curso.

1.1.3. Portefólio

Face ao discurso generalizado do reconhecimento do portefólio como recurso propício ao desenvolvimento da autoavaliação e da autonomia do aluno nas suas atividades de aprendizagem esperávamos que o uso do portefólio fosse uma prática frequente e comum, se não a todos, pelo menos à maioria dos respondentes. Os resultados agrupados na Tabela 5 mostram, no entanto, que, na globalidade, os professores não parecem recorrer ao portefólio de forma sistemática pois, dos vinte inquiridos, quatro indicaram “Nunca” utilizar este instrumento de avaliação e dois selecionaram o nível de frequência “Raramente”.

O recurso ao *Portefólio* é frequente por parte dos professores que lecionam na componente científica do curso de Restauração. Estes professores parecem ir ao encontro da utilização de metodologias ativas, potenciadoras de um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes, por parte do aluno, preconizada nos diferentes programas das disciplinas que compõem esta componente de formação.

Consideramos ser significativa a diferença na utilização deste instrumento de avaliação nas componentes socioculturais e técnicas. Com efeito, os professores das disciplinas que se integram na primeira componente dizem utilizar o *Portefólio* de forma frequente não se tendo registado qualquer resposta “Raramente” ou “Nunca”, enquanto nenhum dos professores da componente técnica respondeu utilizar o *Portefólio* “Sempre” ou “Muitas Vezes”.

Tabela 5 – Uso do Portefólio

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		2	2	3	0	0
Componente científica	Curso A e B	1	0	0	0	0
	Curso A	1	0	0	1	0
	Curso B	2	0	0	0	0
	Total	4	0	0	1	0
Componente técnica	Curso A	0	0	1	1	4
	Curso B	0	0	2	0	0
	Total	0	0	3	1	4
Total		6	2	6	2	4

Os professores que lecionam as disciplinas da componente técnica do Curso Artes do Espetáculo e que declararam “Nunca” recorrer ao portefólio, contrariam o indicado pela Diretora do Curso:

damos uma grande importância ao portefólio e à investigação do aluno. (DC,.A).⁴

1.1.4. Relatório

O recurso ao *Relatório* está presente nas práticas de avaliação dos professores.

Como se pode verificar pela leitura da Tabela 6, embora seis dos professores inquiridos tivessem indicado uma utilização esporádica, o mesmo número de respondentes admitiu usar “Muitas Vezes” este recurso pedagógico onde o aluno descreve, analisa e critica uma situação ou atividade.

⁴ DC,A designa a Diretora do Curso A, isto é, o Curso Profissional de Artes do Espetáculo.

DC,B designa a Diretora do Curso b, isto é, o Curso Profissional de Técnico de Restauração.

Tabela 6 – Uso de Relatórios

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		0	0	3	4	0
Componente científica	Curso A e B	0	0	1	0	0
	Curso A	1	0	1	0	0
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	2	1	2	0	0
Componente técnica	Curso A	1	3	1	0	1
	Curso B	0	2	0	0	0
	Total	1	5	1	0	1
Total		3	6	6	4	1

Podemos observar na Tabela 6 que os professores que leccionam as disciplinas da Componente sociocultural “Raramente” ou apenas “Algumas Vezes” recorrem ao *Relatório*, não tendo nenhum dos professores desta componente apontado uma utilização sistemática deste recurso. A utilização pouco sistemática do *Relatório* poderá estar relacionada, por um lado, com a natureza mais teórica das disciplinas que integram esta componente e, por outro lado, pela primazia que conferem, por exemplo, aos *Testes*.

A utilização do *Relatório* caracteriza as práticas dos professores das componentes científicas dos dois cursos, embora os professores do Curso de Restauração tivessem indicado um uso mais sistemático deste recurso. Perante estes resultados julgamos poder concluir que os professores partilham da evolução de ideias sobre o ensino e a aprendizagem em Matemática (Menino, 2004) Esta evolução implica que os professores devem procurar encontrar formas diversificadas de recolha de dados para a avaliação dos alunos, recorrendo, para além dos testes, a relatórios.

O recurso ao *Relatório* é uma prática mais frequente no Curso de Artes do Espetáculo sendo mais utilizado pelos professores da componente técnica, o que vai, de resto, ao encontro do que nos disse a sua diretora:

Na parte técnica (...) são exigidos aos alunos relatórios semanais (DC, A)

1.1.5. Trabalhos Individuais

Os resultados expressos na Tabela 7 mostram que o recurso aos *Trabalhos Individuais* caracteriza segundo as respostas dos professores inquiridos as suas práticas de avaliação. A frequência elevada de respostas “Sempre” e “Muitas Vezes”, por um lado, e a ausência de respostas “Raramente” e “Nunca”, por outro lado, poderão ser a expressão do reconhecimento da utilização de recursos que potenciem o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O facto de terem sido os professores das componentes científicas e técnicas os que em maior número declararam recorrer com mais frequência aos *Trabalhos Individuais* não constituiu surpresa sobretudo se considerarmos a natureza prática das disciplinas e recordarmos que os professores que lecionam disciplinas da componente sociocultural indicaram, como já fizemos referência, recorrer preferencialmente a *Testes*, a *Fichas Formativas* e ao *Portefólio*.

Tabela 7 – Uso de Trabalhos Individuais

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		0	4	3	0	0
Componente científica	Curso A e B	0	1	0	0	0
	Curso A	2	0	0	0	0
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	3	2	0	0	0
Componente técnica	Curso A	5	1	0	0	0
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	6	2	0	0	0
Total		9	8	3	0	0

1.1.6. Trabalho de Grupo

O recurso ao *Trabalho de Grupo* é uma prática de avaliação que caracteriza todos os professores envolvidos na investigação. Podemos ver na Tabela 8 que os níveis de frequência “Raramente” ou “Nunca” não foram selecionadas por nenhum dos inquiridos e que mais de metade dos vinte respondentes indicou utilizar “Sempre” este recurso e seis admitiram fazê-lo “Muitas vezes”.

Tabela 8 – Uso de Trabalhos de Grupo

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		1	4	2	0	0
Componente científica	Curso A e B	1	0	0	0	0
	Curso A	1	0	1	0	0
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	3	1	1	0	0
Componente técnica	Curso A	5	1	0	0	0
	Curso B	2	0	0	0	0
	Total	7	1	0	0	0
Total		11	6	3	0	0

Os dados recolhidos e sistematizados na Tabela 8 poderão estar relacionados com o facto de o *Trabalho de Grupo* permitir o desenvolvimento do espírito de entreajuda e de responsabilidade: os alunos, questionando e partilhando ideias, pensando e falando sobre o que aprendem e compreendem, tomam um papel ativo na sua própria aprendizagem. Estes dados poderão igualmente indicar que os professores acolheram as orientações constantes nos programas das suas disciplinas. Estas apontam para a utilização dos Trabalhos de Grupo como uma forma de educação e avaliação em que os alunos, em colaboração com os professores e outras pessoas, exploram e tratam um problema em relação direta com a realidade social, indo, desta forma, ao encontro das finalidades do ensino profissional

A análise por componentes curriculares permite constatar, uma vez mais sem surpresa, que são os professores das disciplinas da componente técnica os principais utilizadores dos trabalhos de grupo na medida em que sete dos nove professores seleccionaram o nível de frequência “Sempre”. Pensamos que a primazia conferida a este recurso poderá estar relacionada com o facto de as disciplinas que compõem esta componente apresentarem uma natureza essencialmente prática procurando uma interação com o mundo do trabalho.

1.1.7. Outros Recursos

Para além dos *Testes, Fichas Formativas, Portefólios, Relatórios, Trabalhos Individuais e Trabalhos de Grupo*, os professores dizem ainda recorrer a outros instrumentos para proceder à avaliação dos seus alunos.

Os resultados expressos na Tabela 9 mostram um facto curioso: os níveis de frequência “Sempre” e “Nunca” foram seleccionados por uma parte significativa dos professores inquiridos (n=15).

Tabela 9 – Uso de Outros instrumentos de avaliação

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		0	0	3	0	4
Componente científica	Curso A e B	0	0	0	0	1
	Curso A	1	0	0	0	1
	Curso B	0	1	0	0	1
	Total	1	1	0	0	3
Componente técnica	Curso A	4	0	0	0	2
	Curso B	2	0	0	0	0
	Total	6	0	0	0	2
Total		7	1	3	0	9

A análise por componentes permite-nos afirmar que são os professores das disciplinas das componentes socioculturais e científicas os que menos recorrem a instrumentos de avaliação para além dos mencionados no questionário. Talvez devido ao carácter mais teórico das

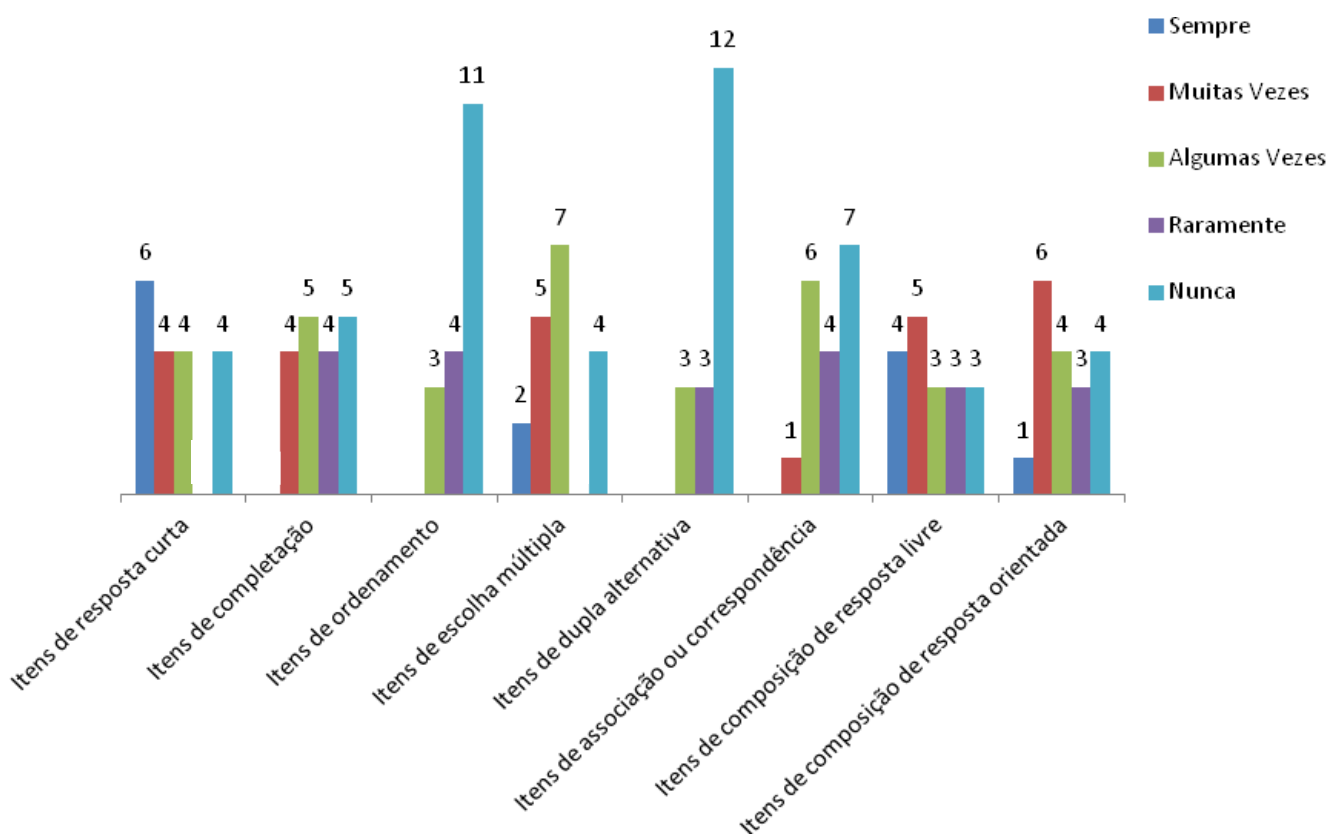
suas disciplinas não tenham necessidade de usar e eventualmente produzir outros instrumentos menos generalizados no contexto escolar. Compreender-se-á, então, que sejam os professores das componentes técnicas dos dois cursos os que recorrem a instrumentos como execuções práticas, provas práticas, apresentações e observação, dando coerência à componente técnica como componente eminentemente mais prática que procura proporcionar a integração da teoria e da prática e responder aos requisitos da aprendizagem em situação real de trabalho.

1.2. Tipos de itens de resposta dos testes de Avaliação

Reconhecendo que “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados” (Méndez,2002:98) questionámos os professores relativamente ao tipo de questões que incluem nos seus testes de avaliação.

O Gráfico 7, abaixo, permitirá aferir as respostas dos inquiridos.

Gráfico 7 – Tipo de itens incluídos nos testes de avaliação



Como se verifica no Gráfico 7, os professores que utilizam *Testes* para avaliar os seus alunos, de entre um conjunto variado de hipóteses, indicaram recorrer preferencialmente a itens de resposta curta (n= 14 se juntarmos “Sempre”, “Muitas vezes” e “Algumas vezes”) e a itens de composição de resposta livre (n= 12 se juntarmos “Sempre”, “Muitas vezes” e “Algumas vezes”). Os dados obtidos apontam assim, por um lado, para a inclusão de questões cuja resolução exige uma presença diminuta da escrita e, por outro lado, para a inclusão de questões cuja cotação a atribuir poderá ser influenciada pela fluência da escrita e pelo estilo da resposta.

Relativamente aos itens de seleção, o Gráfico 7 mostra uma discrepância quanto à frequência de utilização das distintas maneiras como se procede à seleção, isto é, se se trata de um item de escolha múltipla, de um item de dupla alternativa ou ainda de um item de associação/combinação ou correspondência.

As práticas de avaliação dos professores inquiridos caracterizam-se pela utilização frequente de itens de escolha múltipla, talvez por, segundo Nova (1997), serem bem aceites pelos alunos e permitirem a testagem das mais simples às mais complexas aprendizagens cognitivas. O diminuto recurso a itens de dupla alternativa poderá querer dizer que os professores reconhecem tratar-se de uma forma de perguntar com elevada probabilidade do aluno acertar ao acaso.

Os itens de dupla alternativa, os itens de ordenamento, bem como os itens de associação ou correspondência e os itens de completação acolheram uma frequência elevada de “Raramente” e “Nunca”. Estes resultados poder-se-ão justificar pelo facto de estes itens serem sobretudo utilizados na área das Ciências Naturais.

1.3. Textos nos Testes de avaliação

No reconhecimento de que o desenvolvimento da competência de leitura anda associado à oportunidade para interagir com textos diversos e dando cumprimento ao objetivo de conhecer como os professores avaliam as competências de comunicação dos seus alunos, inquirimos os professores sobre a inclusão de textos nos seus testes de avaliação.

Os dados obtidos permitem confirmar a presença de textos nos testes de avaliação, tendo sido o nível de frequência “Sempre” o que foi selecionado por um maior número de respondentes. (Tabela 10).

Damos conta da tendência esperada que, fruto da natureza eminentemente mais teórica das disciplinas que compõem esta componente curricular, são os professores da componente sociocultural os que mais vezes incluem textos nos seus testes. O facto de um número expressivo (três em quatro) de professores que lecionam disciplinas da componente técnica do Curso Artes do Espetáculo terem indicado incluir “Sempre” textos nos seus testes poder-se-á explicar pelo facto de se tratar de disciplinas, como Voz ou Interpretação, que implicam, entre outras, a capacidade de mostrar uma compreensão detalhada de diferentes textos.

Não obstante o facto de um professor da componente curricular do Curso de Restauração ter indicado incluir “Sempre” um texto nos seus testes de avaliação, constatamos que essa é uma prática menos corrente nos professores das componentes científicas, embora nos pareça que estas respostas sejam o resultado do entendimento redutor do que é um texto.

Tabela 10 – Textos nos Testes

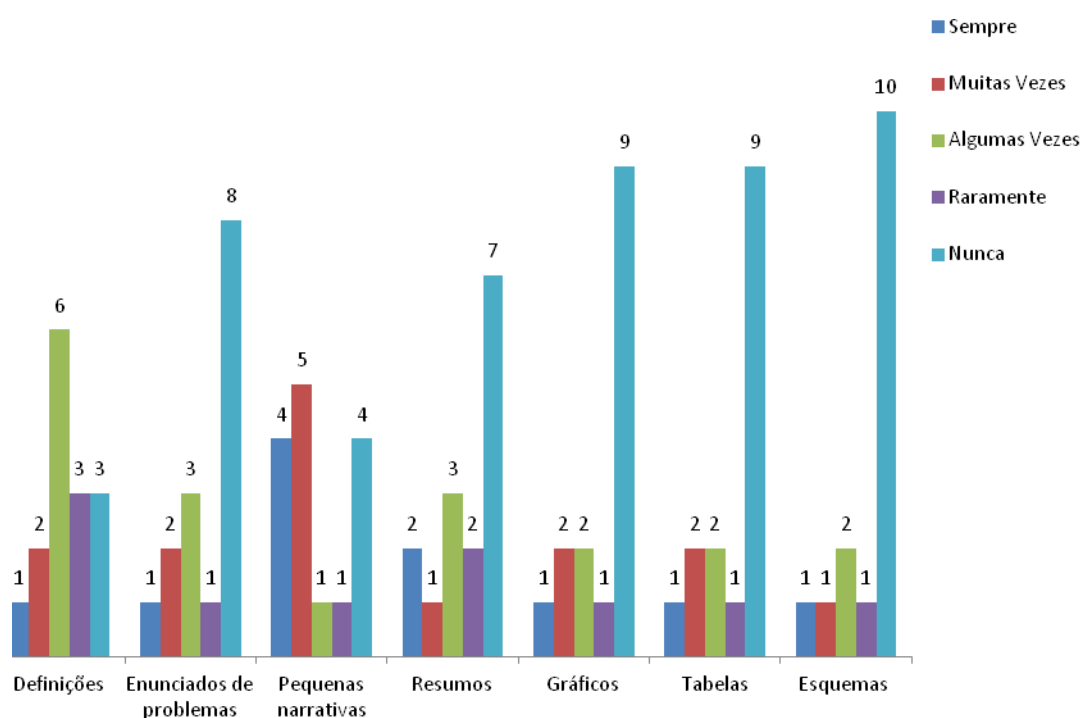
		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Componente sociocultural		5	0	1	0	1
Componente científica	Curso A e B	0	0	0	1	0
	Curso A	0	1	1	0	0
	Curso B	1	0	1	0	0
	Total	1	1	2	1	0
Componente técnica	Curso A	3	0	0	0	1
	Curso B	0	0	1	0	1
	Total	3	0	1	0	2
Total		9	1	4	1	3

1.4. Tipos de Textos nos Testes de avaliação

Considerando que “...pontos de vista contemporâneos acerca da leitura (...) sustentam que os estudantes, ao deixarem a escola secundária, deveriam ser capazes de construir, ampliar e reflectir sobre o significado do que leram numa ampla variedade de textos” (GAVE, 2005:3) e que a preparação de leitores e a formação/educação de uma comunidade obriga a pensar numa diversidade de textos que deve espelhar a multiplicidade dos objetivos de leitura e representar diferentes modos de realização da leitura, questionámos os professores relativamente ao tipo de textos que incluem nos seus Testes de avaliação.

A análise às respostas dos inquiridos permitiu verificar que os alunos não têm, nos testes, acesso a uma gama variada de textos. Através dos resultados expressos no Gráfico 8 podemos constatar que os professores recorrem mais frequentemente aos textos contínuos que, de acordo com o Relatório da OCDE (1999), são textos “compostos por frases que, por sua vez, são organizadas em parágrafos”. Desta forma, nos testes de avaliação, os alunos interagem sobretudo com *Narrativas, Definições, Resumos e Enunciados de problemas*.

Gráfico 8 – Tipos de Textos nos Testes de avaliação



O facto de os textos que aparecem indicados como estando “Raramente” ou “Nunca” presentes nos Testes serem os *Esquemas*, as *Tabelas* e os *Gráficos* mostra que os textos descontínuos, aqueles que segundo a OCDE (1999) são mais frequentemente organizados em formato de matriz e baseados em combinações de listagens, não são muito utilizados.

Colocamos a hipótese de que estes resultados possam estar relacionados, por um lado, com a natureza teórica das disciplinas que recorrem aos Testes e, por outro lado, com o facto de, provavelmente, alguns dos inquiridos não partilharem com a inquiridora o conceito de texto, possuindo, provavelmente, apenas o entendimento de texto contínuo.

1.5. Elementos constituintes do Portefólio

Considerando o *portefólio* como uma coleção organizada e planeada de trabalhos significativos produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo (Menino, 2004) cuja elaboração deve ser da responsabilidade tanto do professor como do aluno, que decidem, em conjunto, o que incluir no *portefólio*, questionámos os professores relativamente aos elementos que estes sugerem que os alunos incluam neste recurso didático que pode servir simultaneamente como instrumento de avaliação.

Deste modo e no que se refere à seleção de elementos para figurarem no portefólio, os inquiridos declararam que optam sobretudo pelas *fichas de trabalho*. Com efeito, nove afirmaram sugerir “Sempre” a inclusão destes recursos de trabalho no portefólio do aluno.

Importa interpelar este facto sobretudo se tivermos em conta a natureza destes dois recursos: se, por um lado, o portefólio é um recurso propício ao desenvolvimento da autonomia, por outro lado, as *fichas de trabalho* indiciam a presença de tarefas “de resposta imediata em que o aluno se encontra reduzido ao papel de respondente sendo a aprendizagem limitada ao quadro gerado por outros.” (Dionísio, Viseu e Melo, 2011:1148).

Não podemos deixar de salientar que os resultados expressos no Gráfico 9 apresentam uma realidade curiosa: não obstante o referido anteriormente, observamos que, das opções por nós apresentadas, as *reflexões sobre o trabalho desenvolvido* figuram também entre os elementos mais sugeridos na medida em que seis dos inquiridos selecionaram o nível de frequência “Sempre” e sete o nível “Muitas vezes” e nenhum indicou o nível de frequência “Nunca”. Se efetivamente, os professores agem como declararam, estamos perante uma prática que potencia o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação. Com efeito, ao proceder à seleção de trabalhos significativos, do ponto de vista cognitivo e afetivo, e representativos das tarefas desenvolvidas, e ao elaborar reflexões sobre os significados que estes materiais tiveram para si, o aluno é confrontado com a necessidade de refletir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva as suas necessidades futuras (Leal, 1997).

Também o *registo de fontes consultadas para aumento de informação e/ou resolução de problemas* figura nos elementos mais selecionados pois dez dos inquiridos indicaram que sugerem frequentemente a sua inclusão no portefólio sendo que o nível de frequência “Nunca” não foi selecionado. Esta prática poderá ser o resultado da valorização que os professores

atribuem à investigação dos alunos, como foi declarado pela Diretora do Curso de Artes do Espetáculo.

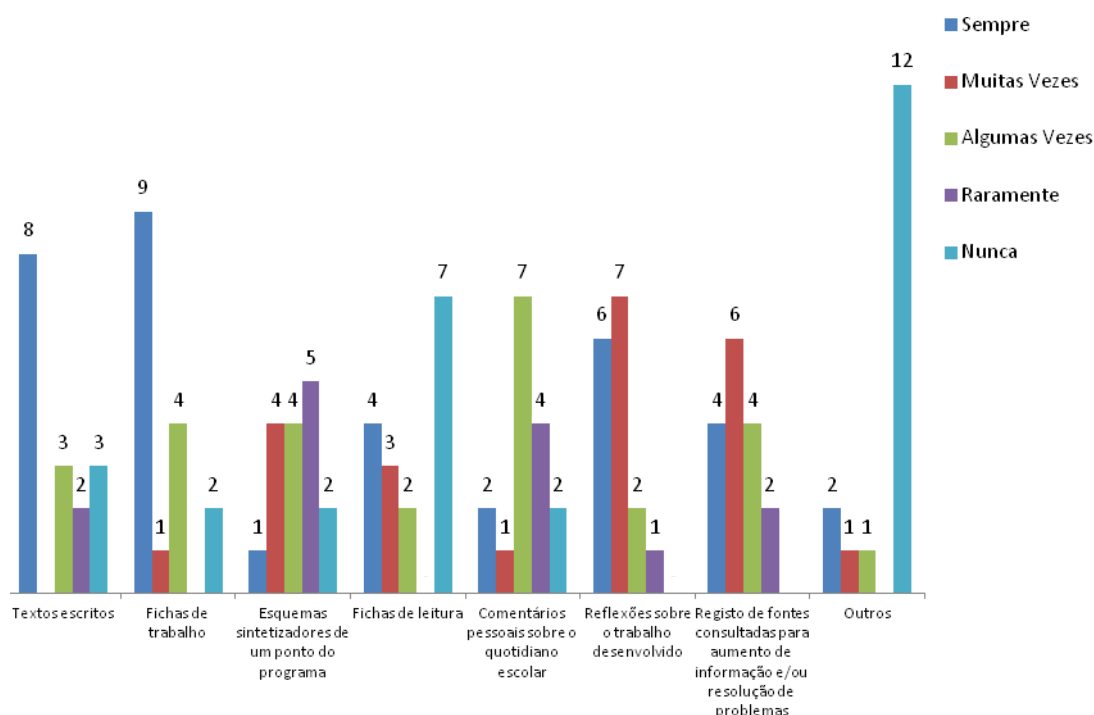
Damos uma grande importância ao portefólio e à investigação do aluno. (DC,A).

Parece-nos que a sugestão da produção efetiva de textos, de atividades de escrita que privilegiam a autoria dos alunos não é uma prática rotinizada destes professores: três dos inquiridos indicaram “Nunca” sugerir a inclusão de *textos escritos* no portefólio e ninguém selecionou o nível de frequência “Muitas vezes”.

Verificamos, no gráfico 9, que *esquemas sintetizadores de um ponto do programa* são pertencem aos elementos menos sugeridos na medida em que apenas um dos inquiridos selecionou o nível de frequência “Sempre” e cinco indicaram que “Raramente” sugerem a sua inclusão no portefólio. Pensamos que estes dados põem em causa a presença de atividades de escrita de maior exigência cognitiva e de manipulação de maior quantidade de informação.

Registamos, ainda, o facto de que doze dos dezasseis professores que indicaram utilizar o portefólio nunca sugerem a inclusão de outros elementos. Contudo os professores que o fazem indicaram sugerir a inclusão da correção dos testes e de fotografias.

Gráfico 9 – Elementos constituintes do Portefólio



2. Percepções dos professores relativamente à competência de leitura e de escrita dos alunos

A forma como os alunos comunicam é uma preocupação dos professores dos Cursos. A identificação das lacunas dá origem, desde o início do ano letivo, à adoção de estratégias de superação, como nos indica uma das entrevistadas:

A forma como os alunos se expressam é deveras importante. A maioria dos alunos, no início da formação, tem lacunas notórias no que se refere à expressão oral e escrita, pelo que são tomadas estratégias ao longo do curso, para que, no final, possam comunicar sem conflitos. Em cada ano letivo, definem-se estratégias de superação, como apresentações orais, pergunta/resposta constante, debates, fichas de leitura, ficha de verificação de conhecimentos, entre outras. Ao longo do curso, os alunos devem melhorar as competências da comunicação. (DC,B)

Com efeito, quando inquiridos sobre a competência de leitura e escrita dos seus alunos, as respostas dos professores deixam perceber que os alunos apresentam dificuldades. Neste mesmo sentido, aponta a mesma atrás citada que, quando questionada sobre o que pensa a globalidade dos professores acerca das competências de comunicação dos alunos, afirma:

A globalidade dos professores conclui que as competências da comunicação apresentam vários défices. Ao longo do curso, há uma tentativa de superação dessas lacunas existentes, contudo, é um caminho difícil de percorrer, como referem nas reuniões de curso e de turma. (DC,B)

Os dados a seguir apresentados são relativos às questões da secção II do questionário, e resultam da nossa intenção em perceber quais as principais lacunas ao nível da leitura e da escrita diagnosticada pelos professores.

Os professores foram convidados a posicionarem-se numa escala de concordância fornecida em função de enunciados constituídos pelos tópicos: a) Desempenho na identificação das ideias principais; b) Desempenho na identificação de informação explícita; c) e e) Desempenho no uso de informação implícita, d) Uso de estratégias de monitorização da compreensão, f) Mobilização de conhecimentos prévios, g), h) e i) Produção de textos coerentes e coesos j) e l) Pontuação e Ortografia e k) Diversidade vocabular.

2.1. Desempenho na identificação das ideias principais dos textos

Tabela 11

Enunciado a): *Os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	4	3	0	0
Componente científica	Curso A e B	0	0	1	0	0
	Curso A	0	2	0	0	0
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	1	3	1	0	0
Componente técnica	Curso A	1	2	1	2	0
	Curso B	0	0	2	0	0
	Total	1	2	3	2	0
Total		2	9	7	2	0

No que se refere à capacidade dos alunos identificarem com facilidade as ideias principais dos textos, os dados obtidos indicam, quanto a nós, uma curiosa diferença de opiniões, na medida em que onze dos inquiridos manifestam a sua discordância com o enunciado *Os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos* e nove manifestam o seu acordo. (inclui-se aqui os pontos da escala Concordo e Concordo totalmente, como aliás, atrás se juntava Discordo e Discordo totalmente.)

Na Tabela 11 é possível ver que, não obstante o facto de nove dos professores considerarem que os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos, onze consideram que os seus alunos sentem dificuldades ao nível da compreensão global do texto, que é, por sinal, uma das características mais importantes que distinguem os cinco aspetos da leitura avaliados no PISA e apresentados no relatório da OCDE (1999): compreensão global, extração de informação, desenvolvimento de uma interpretação, reflexão sobre o conteúdo do texto e reflexão sobre a forma do texto.

A análise por componentes revela que são os professores da componente sociocultural e científica os que denunciam mais dificuldades a este nível. Esta perceção poderá ser resultado, no caso dos professores que lecionam disciplinas da componente sociocultural, por um lado, da

regularidade da presença de atividades de leitura e de escrita nas suas aulas e, por outro lado, por serem os que mais frequentemente recorrem, como vimos, à inclusão de textos nos testes de avaliação. As declarações dos professores que lecionam disciplinas das componentes técnicas poder-se-ão justificar pelo facto das disciplinas de Dramaturgia e História da Cultura e das Artes promoverem, também elas, práticas de usos de textos diversificados.

Relativamente aos professores das componentes técnicas dos dois cursos, constatamos que enquanto os professores do Curso Artes do Espetáculo apresentam opiniões diversificadas - todos os níveis de frequência foram selecionados por pelo menos um deles-, os professores do Curso de Restauração apresentam a mesma opinião que vai no sentido de que os alunos identificam com facilidade as principais ideias dos textos.

2.2. Desempenho na identificação de informação explícita

No que se refere à capacidade dos alunos selecionarem com facilidade informação explícita de textos, os dados expressos na Tabela 12 evidenciam a mesma divergência de opiniões uma vez que dez dos inquiridos indicaram que os alunos sentem dificuldade em selecionar essa informação, discordando, por isso, com o *enunciado Os alunos têm facilidade em selecionar informação explícita de textos* e por outro lado, nove dos inquiridos concordam com a afirmação, reconhecendo nos alunos uma facilidade em identificar informação textualmente explícita.

Constatamos que o professor que indicou discordar totalmente com a afirmação pertence à componente técnica do curso Artes do Espetáculo e que o mesmo número de professores (n=3) das três componentes indicaram discordar com a afirmação. O maior número de professores que considerou que os alunos selecionam facilmente informação explícita de textos pertence à componente sociocultural.

Tabela 12

Enunciado b): *Os alunos têm facilidade em seleccionar informação explícita de textos*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	3	3	1	0
	Curso A e B	0	0	1	0	0
Componente científica	Curso A	0	1	1	0	0
	Curso B	0	2	0	0	0
	Total	0	3	2	0	0
Componente técnica	Curso A	1	2	1	2	0
	Curso B	0	1	0	0	1
	Total	1	3	1	2	1
Total		1	9	6	3	1

Podemos ver na tabela 12 que os professores da componente científica do Curso de Restauração detetam mais dificuldades nos alunos ao nível da capacidade de extração de informação explícita dos textos do que os seus colegas do Curso de Artes do Espetáculo, facto que terá que ver com a natureza dos textos e atividades sobre eles que estas disciplinas potenciam. Até certo ponto pensamos que estes dados confirmam as perceções generalizadamente partilhadas de que em disciplinas como Economia e Matemática, o trabalho de extração de informação explícita seja mais frequente do que em disciplinas como História da Cultura e das Artes.

Registamos com alguma curiosidade o facto de um professor não se ter posicionado relativamente a esta afirmação sobretudo se tivermos em conta que a natureza da sua disciplina, Serviço de Restaurante e Bar, implica práticas de uso de textos que exigem o trabalho de extração de informação explícita dos mesmos.

2.3. Desempenho na identificação de informação implícita

Os dados agrupados nas Tabelas 13 e 14 resultam do posicionamento dos professores quanto a dois enunciados referentes à capacidade de os alunos identificarem informação implícita nos textos.

Tabela 13

Enunciado c): *Os alunos têm facilidade em usar informação implícita de textos*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	4	3	0	0
Componente científica	Curso A e B	0	1	0	0	0
	Curso A	0	2	0	0	0
	Curso B	0	2	0	0	0
	Total	0	5	0	0	0
Componente técnica	Curso A	1	5	0	0	0
	Curso B	0	1	0	0	1
	Total	1	6	0	0	1
Total		1	15	3	0	1

Os resultados expressos na Tabelas 13 e 14 corroboram o conhecimento disponível sobre as dificuldades dos alunos portugueses quando confrontados com tarefas de extração de informação (Ramalho, 2001, Dionísio, Viseu e Melo, 2011).

Tabela 14

Enunciado d): *Por vezes, os alunos apresentam apenas uma compreensão literal do que leram*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	0	4	3	0
Componente científica	Curso A e B	0	1	0	0	0
	Curso A	0	0	1	1	0
	Curso B	0	1	1	0	0
	Total	0	2	2	1	0
Componente técnica	Curso A	0	0	4	2	0
	Curso B	0	0	2	0	0
	Total	0	0	6	2	0
Total		0	2	12	6	0

Como expectável, a dificuldade sentida pelos alunos em utilizarem informação implícita de textos foi apontada pela maioria dos professores inquiridos. Com efeito, dezasseis indicaram discordar com o enunciado *Os alunos têm facilidade em usar informação implícita de textos* e nenhum dos inquiridos manifestou a sua concordância total.

As respostas dos professores indiciam que para eles o ato de ler dos seus alunos fica aquém do explanado por Teixeira (1991:66):

o acto de ler pode ser caracterizado por processos de reconhecimento, correspondente a uma descodificação dos símbolos impressos e de uma atribuição de significado com resultado da descodificação, incluindo ainda a compreensão além do sentido denotativo do texto, prevendo capacidades de avaliação e inferência.

Os dados obtidos permitem-nos constatar que a grande maioria dos professores considera que os seus alunos não conseguem ir mais além do que de uma compreensão literal do texto na medida em que dezoito manifestaram a sua concordância com o enunciado *Por vezes, os alunos apresentam apenas uma compreensão literal do que leram*.

Face ao discurso, partilhado pelas duas diretoras de Curso, do deficit de competências de leitura por parte dos alunos, admitimos que estes dados não nos causaram grande perplexidade.

Salientamos que todos os professores das componentes científicas dos dois cursos manifestaram uma opinião unânime e consensual que aponta no sentido da perceção de que os alunos apresentam dificuldades na utilização de informação implícita de textos, o que não aconteceu quando se pronunciaram sobre a capacidade dos alunos irem além de um entendimento superficial do texto.

Acreditamos que o facto de todos os professores que lecionam disciplinas da Componente técnica do Curso Artes do Espetáculo terem declarado que os alunos sentem dificuldades em usar informação implícita de textos e que apenas apresentam uma compreensão literal do que leram se deve à natureza das suas disciplinas. Com efeito, as disciplinas de Interpretação e Voz implicam práticas de uso de textos que exigem um trabalho de extração de informação implícita dos mesmos.

2.4. Uso de estratégias de monitorização da compreensão

A compreensão de qualquer tipo de texto implica “a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto.” (Dionísio, 2000:58).

Tapia (1999) indica como estratégias a mobilizar para remediar as quebras de compreensão, a consulta do dicionário e a utilização da informação proporcionada pelo contexto. Neste sentido, quisemos saber se os professores consideram que os seus alunos utilizam estas ou outras estratégias para desenvolver, verificar e manter a compreensão que realizaram do texto. As respostas foram agrupadas na Tabela 15.

Tabela 15

Enunciado e): *Os alunos utilizam estratégias (por exemplo, consultar o dicionário, utilizar a informação proporcionada pelo contexto) para desenvolver, verificar e manter a compreensão do que leem*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		1	5	0	0	1
Componente científica	Curso A e B	0	1	0	0	0
	Curso A	0	1	1	0	0
	Curso B	0	1	1	0	0
	Total	0	3	2	0	0
Componente técnica	Curso A	1	5	0	0	0
	Curso B	0	0	1	0	1
	Total	1	5	1	0	1
Total		2	13	3	0	2

Os dados expressos na Tabela 15 apontam para o consenso que já adivinhávamos: quinze dos inquiridos discordaram da afirmação *Os alunos utilizam estratégias (por exemplo, consultar o dicionário, utilizar a informação proporcionada pelo contexto) para desenvolver, verificar e manter a compreensão do que leem*.

Não pode deixar de ser realçado o número pouco expressivo de professores (n=3) que indicou que os seus alunos recorrem, por exemplo, ao dicionário ou utilizam a informação fornecida pelo contexto para manterem a interpretação do texto.

Face ao discurso, partilhado pelas duas diretoras de Curso, do deficit de competências de leitura por parte dos alunos, tais dados não causam grande perplexidade.

2.5. Mobilização de conhecimentos prévios

Tabela 16

Enunciado f): *Os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	2	4	0	1
Componente científica	Curso A e B	0	0	1	0	0
	Curso A	0	1	0	0	1
	Curso B	0	1	0	1	0
	Total	0	2	1	1	1
Componente técnica	Curso A	0	2	3	1	0
	Curso B	0	0	1	1	0
	Total	0	2	4	2	0
Total		0	6	9	3	2

Considerando que a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo, e assumindo que a extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objetivos fundamentais da leitura e que o nível de compreensão atingido depende do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença (Dionísio,2007), quisemos saber se os professores consideram que os alunos conseguem combinar a informação textual com os seus próprios conhecimentos.

A análise em função desse objetivo (Tabela 16) permitiu verificar uma inesperada divergência de opiniões dos professores: por um lado, nove professores concordaram com a afirmação apresentada, aceitando que os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos, por outro lado, seis dos professores inquiridos discordaram da mesma.

Salientamos que, no que diz respeito aos professores da componente técnica dos dois cursos, os professores do Curso Artes do Espetáculo apresentam opiniões divergentes, uma vez que foram por estes consideradas as opções “Discordo”, “Concordo”, e “Concordo totalmente”,

enquanto que os professores do Curso de Restauração apresentam opiniões no sentido da concordância.

Dois dos inquiridos não manifestaram a sua opinião. Contudo, é o posicionamento do professor de Dramaturgia que nos causa mais estranheza principalmente se considerarmos que esta é uma disciplina que trabalha sobre o texto verbal (peça ou qualquer outro material dramático literário ou não literário). (ANQ, 2004/2005a)

2.6. Produção de textos coerentes e coesos

Relativamente à competência de escrita dos seus alunos, não pode deixar de ser realçado o número significativo de professores (n=14) que declararam que os seus alunos não conseguem produzir textos coerentes.

Como nos é dado a observar através da informação agrupada na Tabela 17, três dos inquiridos não tinham até ao momento opinião formada. A opção por não se posicionarem talvez possa ser explicada pelo facto de as suas disciplinas normalmente não implicarem a construção de textos.

Registamos, com alguma curiosidade, que o maior número de respostas que indicava a capacidade de produção de textos coerentes por parte dos alunos foi dada pelos professores da componente sociocultural. Com efeito o facto de nestas disciplinas os alunos mais vezes se envolverem continuamente numa “interacção com textos, sobre textos e por meio de textos” (Dionísio, 2007:101) fazia esperar uma perceção diferente dos professores.

Destacamos que, por oposição aos professores do Curso de Restauração, um grande número dos professores da componente técnica do curso de Artes do Espetáculo considera que os seus alunos não conseguem escrever textos coerentes, como nos explicou a Diretora de Curso:

Na parte técnica, são exigidos aos alunos relatórios semanais e os professores, da parte técnica, explicam aos alunos que eles não sabem desenvolver o que sentem porque justamente não têm vocabulário nem capacidade para escrever um texto coerente. (DR,A)

Tabela 17

Enunciado g): *Os alunos produzem textos coerentes*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	3	3	0	1
Componente científica	Curso A e B	0	0	1	0	0
	Curso A	0	1	1	0	0
	Curso B	0	1	0	1	0
	Total	0	2	2	1	0
Componente técnica	Curso A	1	3	1	0	1
	Curso B	0	0	1	0	1
	Total	1	3	2	0	2
Total		1	8	7	1	3

No que se refere ao desempenho dos alunos ao nível da produção de textos bem estruturados, os resultados expressos na Tabela 18, abaixo, permitem constatar que, embora dois professores não tenham manifestado a sua opinião, a esmagadora maioria dos professores (N=14) aponta dificuldades sentidas pelos alunos na redação de textos bem estruturados.

A análise por componentes curriculares mostra que, por comparação com os professores do Curso de Restauração, são os professores da componente científica do Curso de Artes do Espetáculo que declaram que os seus alunos não conseguem redigir textos bem estruturados. Esta perceção poderá resultar do facto de se tratarem de disciplinas que potenciam um número mais alargado de relacionamentos significativos com os textos. Com efeito, na disciplina de Dramaturgia é esperado que os professores orientem os estudantes em processos oficiais de escrita ou rescrita dos materiais recolhidos.

Destacamos que contrariamente aos professores da Componente técnica do Curso de Restauração (um professor indicou não ter opinião e o outro declarou discordar da afirmação apresentada), os professores do Curso de Artes do Espetáculo apontam na sua maioria para a dificuldade dos alunos ao nível da redação de textos estruturados. Estes dados poderão ser o

resultado do facto das disciplinas da Componente técnica do Curso de Restauração não implicarem uma relação significativa com textos, sobretudo ao nível da sua produção.

Tabela 18

Enunciado h): *Os alunos redigem textos bem estruturados*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	4	2	0	1
Componente científica	Curso A e B	0	1	0	0	0
	Curso A	1	1	0	0	0
	Curso B	0	1	0	1	0
	Total	1	3	0	1	0
Componente técnica	Curso A	2	3	1	0	0
	Curso B	0	1	0	0	1
	Total	2	4	1	0	1
Total		3	11	3	1	2

As dificuldades manifestadas ao nível da organização do texto pelos alunos é sentida pela quase totalidade dos professores. Se juntarmos Concordo e Concordo Totalmente, vemos que quinze dos respondentes acham que os seus alunos organizam os textos de forma muito elementar, com repetições ou falta de palavras.(Tabela 19)

Como podemos observar na Tabela 19, os professores das diferentes componentes dos dois cursos partilham da mesma opinião, uma vez que o mesmo número de respondentes (dois) de cada uma das componentes indicaram concordar totalmente com a afirmação apresentada.

Com este posicionamento, os professores parecem partilhar da opinião da Diretora do Curso de Artes do Espetáculo quando afirma:

Eles escrevem como falam e, como falam muito mal, escrevem também muito mal.
(DC,A).

Tabela 19

Enunciado i): *Os alunos organizam os textos de forma muito elementar, por exemplo, com repetições ou falta de palavras*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	1	2	2	1
Componente científica	Curso A e B	0	1	0	0	0
	Curso A	0	0	2	0	0
	Curso B	0	0	0	2	0
	Total	0	1	2	2	0
Componente técnica	Curso A	0	0	4	2	0
	Curso B	0	0	1	0	1
	Total	0	0	5	2	1
Total		0	2	9	6	2

Mais uma vez dois professores não manifestaram a sua opinião. Reconhecendo que se tratam dos mesmos professores que optaram por não indicar se os seus alunos redigem ou não textos bem estruturados, julgamos ser válida a conclusão de que se tratam de disciplinas nas quais os alunos se envolvem poucas vezes em práticas de uso e produção de textos.

2.7. Pontuação e Ortografia

Quando solicitados a posicionarem-se relativamente ao modo como os alunos usam a pontuação, os dados agrupados na Tabela 20 revelam que quatro dos respondentes indicaram não ter opinião. Registamos que o professor de Educação Física, até ao momento, não se posicionou perante os enunciados relativos às competências de escrita dos alunos.

Na Tabela 20, podemos constatar que catorze dos professores inquiridos consideram que a pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto, sendo que quatro manifestaram a sua concordância total com o enunciado apresentado.

Salientamos que são os professores da componente técnica do Curso Artes do Espetáculo os que em maior número apontam as dificuldades manifestadas pelos alunos ao nível da utilização da pontuação. Acreditamos que este posicionamento possa estar relacionado com o facto da natureza destas disciplinas implicar um contínuo trabalho dos alunos sobre textos e com os textos.

Tabela 20

Enunciado j): *A pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	1	3	1	2
Componente científica	Curso A e B	0	0	1	0	0
	Curso A	0	0	1	0	1
	Curso B	0	0	0	1	1
	Total	0	0	2	1	2
Componente técnica	Curso A	0	0	4	2	0
	Curso B	0	1	1	0	0
	Total	0	1	5	2	0
Total		0	0	2	10	4

Unânime é a opinião dos professores dos dois cursos relativamente ao facto dos alunos darem erros ortográficos. Como se pode ver na Tabela 21, dos vinte inquiridos, dezanove discordaram da afirmação *Os alunos não dão erros ortográficos*, sendo que destes, quinze expressam o seu desacordo total. Esta opinião vai ao encontro do que a Diretora do Curso de Artes do Espetáculo havia afirmado, aquando a entrevista, que os alunos davam muitos erros.

Os resultados apurados parecem configurar que a questão linguística da superfície textual mobiliza a atenção dos professores.

Tabela 21

Enunciado I): *Os alunos não dão erros ortográficos*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		3	3	0	0	1
Componente científica	Curso A e B	1	0	0	0	0
	Curso A	2	0	0	0	0
	Curso B	2	0	0	0	0
	Total	5	0	0	0	0
Componente técnica	Curso A	5	1	0	0	0
	Curso B	2	0	0	0	0
	Total	7	1	0	0	0
Total		15	4	0	0	1

2.8. Diversidade vocabular

Partilhando a perspetiva de Dionísio (2000:58) sobre a variação da “capacidade de compreensão (...) consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado.”, interrogámos os professores quanto à perceção que têm da riqueza vocabular dos seus alunos.

A análise em função desse objetivo mostra que quinze dos professores apontaram que os seus alunos apresentam um vocabulário pobre. (Tabela 22)

Tabela 22

Enunciado k): *Os alunos utilizam um vocabulário variado, na escrita de textos*

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
Componente sociocultural		0	4	1	0	2
	Curso A e B	0	1	0	0	0
Componente científica	Curso A	1	0	1	0	0
	Curso B	1	1	0	0	0
	Total	2	2	1	0	0
Componente técnica	Curso A	2	4	0	0	0
	Curso B	1	0	1	0	0
	Total	3	4	1	0	0
Total		5	10	3	0	0

Estas limitações no vocabulário reconhecidas pelos professores andam naturalmente associadas às dificuldades de leitura que os professores também declararam, pois “vocabulary knowledge is one of the best single predictors of reading comprehension performance.” (Daneman, citado por Lopes, 1998: 51). Com efeito, a informação agrupada nas Tabelas 12, 13 e 14 revela a opinião dos professores em relação às dificuldades ao nível do desempenho não só na identificação da informação explícita mas também na identificação de informação implícita que os alunos apresentam.

3. Avaliação das competências de comunicação

Relativamente aos critérios, modalidades, instrumentos e competências avaliadas nestes cursos, as entrevistas realizadas às diretoras dos cursos deram-nos a conhecer que os critérios gerais para o processo de avaliação dos alunos se encontram divididos em “conhecimentos e capacidades” e “atitudes e valores”:

Os critérios gerais dividem-se em "conhecimentos e capacidades" (saber e saber fazer) e "atitudes e valores" (saber estar e saber ser). Assim, por um lado, é importante o domínio das competências definidas pelos diferentes programas das disciplinas e respetiva aplicação de conhecimentos, por outro, torna-se também importante o interesse/empenho, o comportamento, a responsabilidade e o desenvolvimento da autonomia ao longo do processo. (DC, B).

Nestas entrevistas perguntámos também se as competências de comunicação estão incluídas naqueles mesmos critérios. As respostas das duas diretoras apontam para a inclusão das competências de leitura e de escrita não só nos critérios gerais, mas também nos critérios específicos de cada uma das disciplinas:

Este desenvolvimento das capacidades de comunicação estão contempladas nos critérios de avaliação gerais de todo o curso (DC,A)

As competências da leitura e da escrita estão incluídas em cada uma das disciplinas. (DC, B).

Naturalmente, a inclusão das competências de comunicação nos critérios de avaliação gerais prende-se com a importância que estas competências ocupam nos objetivos dos cursos. Com efeito, as diretoras assumem o desenvolvimento das competências de leitura e escrita como integrantes, por um lado, dos planos curriculares das diferentes disciplinas e, por outro, como um dos objetivos dos Cursos:

Tanto a leitura, como a escrita fazem parte dos planos curriculares nas diferentes disciplinas. São os objetivos principais, tentamos sempre que possível, e em todas as disciplinas, que o texto, a expressão escrita seja coerente e seja límpida, clara. Por exemplo, tentamos sempre explicar ao aluno o quanto é importante sistematizar, pensar, por esquema antes de responder a qualquer tipo de pergunta. (DC,A)

Embora esse não constitua o objetivo principal do nosso trabalho, registamos que a promoção do desenvolvimento das competências de leitura e escrita parece caracterizar as práticas dos professores das diferentes componentes de ambos os cursos, pelo menos tanto quanto o percebe uma das diretoras:

O desenvolvimento da escrita é feito na sala de aula, nomeadamente, através das oficinas de escrita. A leitura é também fundamental, havendo, por isso, uma motivação por parte dos diferentes professores para a leitura quer de obras de leitura obrigatória, quer para a leitura lúdica ou técnica, para consolidação de conhecimentos. Nas outras disciplinas é promovido o desenvolvimento da escrita através da realização, fundamentalmente, de trabalhos de grupo e individuais. (DC,B).

Com as entrevistas visávamos igualmente saber se e, em caso afirmativo, em qual das componentes (sociocultural, científica ou técnica) é atribuído maior peso a estas competências. Registamos que as respostas dadas pelas diretoras são curiosas na medida em que apontam em dois sentidos distintos.

A diretora do Curso de Restauração, apresentando uma perspetiva mais tradicional do desenvolvimento das competências de comunicação em que este surge vinculado aos objetivos das aulas de línguas, indica haver uma maior valorização das competências de leitura e escrita nas disciplinas da componente sociocultural:

Na componente sociocultural é atribuído um peso maior a estas competências, tendo em conta que são disciplinas mais teóricas e ligadas às línguas. (DC,B)

Por seu turno, a diretora do Curso de Artes do Espetáculo rejeita que a valorização das competências de leitura e escrita varie de acordo com as diferentes componentes:

Não, essas duas competências são muito importantes...Por exemplo, na parte técnica há um trabalho a nível oral...é exigido ao aluno relatórios semanais... (DC,A)

Relativamente ao modo como se processa a avaliação das competências de leitura e escrita, as respostas não apontam para a preferência de uma ou outra:

A avaliação dessas competências é formativa e sumativa, na sala de aula. A avaliação formativa processa-se ao nível da observação diária direta, nas fichas de trabalho. A avaliação sumativa é feita através de trabalhos individuais e testes de avaliação. (DC,B).

Contudo, quando questionadas sobre a perspectiva, formativa ou sumativa, predominante na avaliação das competências literárias dos seus alunos, as respostas não foram indicadoras de uma uniformidade de atuação, na medida em que as diretoras dos diferentes cursos apresentaram posições divergentes: enquanto a diretora do Curso de Restauração sublinha o carácter essencialmente sumativo da avaliação, a diretora do Curso de Artes do Espetáculo destaca o carácter formativo da avaliação e apresenta como exemplo a sua prática pedagógica para ilustrar que a avaliação é sobretudo formativa e contínua:

A avaliação das competências da comunicação é essencialmente sumativa, havendo momentos de avaliação formativa. (DC,B)

...relativamente se isso é penalizado na avaliação, não o é, porque se o fosse teríamos notas bastante baixas sobretudo no primeiro ano... Contudo na disciplina de História, não há propriamente um critério sumativo para isso (...) muitas vezes, eu faço a correção do texto justamente explicando aos alunos a estrutura que o texto deveria ter, que a frase deveria ter, que tipo de vocabulário se deve usar porque alunos tem uma linguagem muito coloquial, ou seja, eu não descontro basicamente por isso daí que a minha avaliação seja sobretudo formativa e contínua. (DC,A)

Ainda assim, a mesma diretora destacou a disciplina de Português, elucidando que nesta disciplina os critérios de avaliação são diferentes, apontando uma avaliação das competências de leitura e escrita essencialmente sumativa:

...a não ser talvez na disciplina de Português(...) porque acho que a professora tem realmente critérios de avaliação muito específicos.(DC,A)

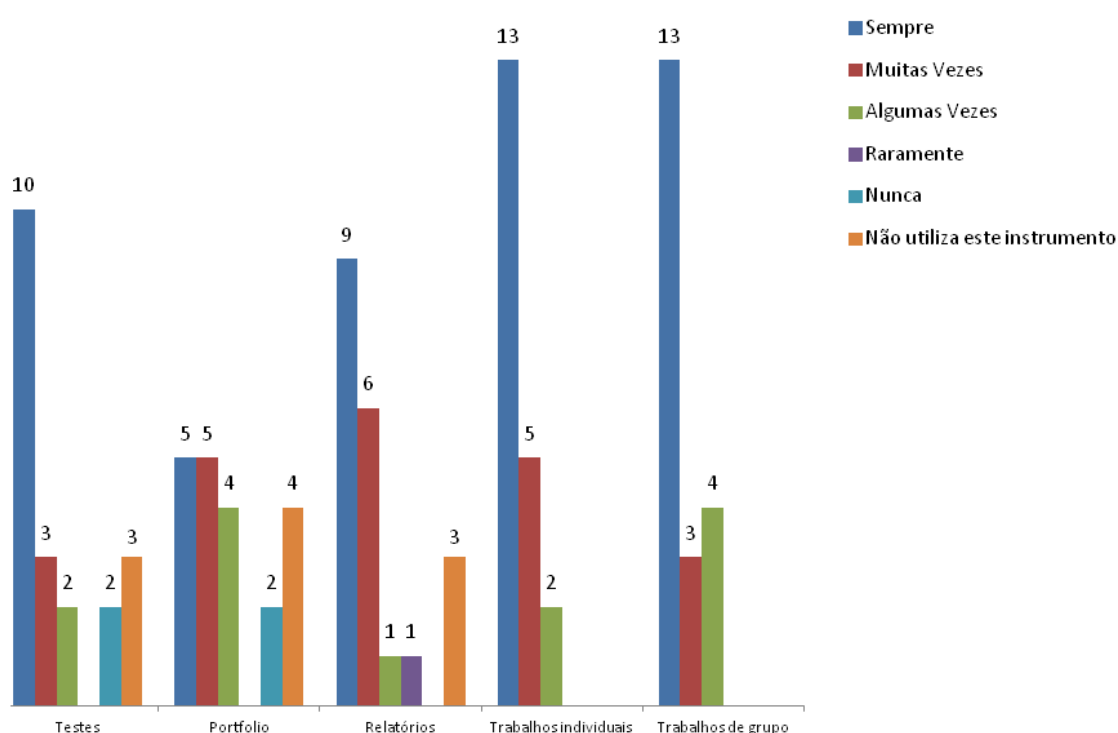
Não podemos deixar de registar que este é um facto estranho. Lidando a disciplina preferencialmente com processos – leitura, escrita, oralidade – seria de esperar o privilégio da modalidade formativa, uma vez que a sumativa é mais adequada a saberes declarativos.

Os discursos das Diretoras dos cursos apontam, assim, no sentido da valorização das competências de leitura e de escrita. Mas parecem servir sobretudo os propósitos de uma avaliação sumativa centrada essencialmente na materialidade do texto, na sua superfície. As declarações da Diretora do Curso de Artes do Espetáculo não se revelam consentâneas com as informações obtidas pela análise dos dados recolhidos através da secção 3 do questionário que interpela a valorização das competências de comunicação dos diferentes recursos de avaliação.

3.1. As Competências de comunicação e os recursos de avaliação

Para conhecermos o estatuto das competências de comunicação nos diferentes recursos pedagógicos utilizados para avaliar os alunos, apresentamos a questão “Contemplo as competências de comunicação (ler e escrever) nos critérios de correção dos...” para que os inquiridos se posicionassem numa escala de frequência de realização. Os resultados da nossa inquirição seguem agrupados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – As Competências de comunicação e os recursos de avaliação



Podemos observar no Gráfico 10 que as competências de comunicação são contempladas nos diferentes recursos pedagógicos apresentados aos professores inquiridos.

Registamos que estes dados se revelam coerentes com as indicações das diretoras dos Cursos:

Estas competências são avaliadas nos diferentes instrumentos de avaliação, a saber, observação direta na sala de aula, testes de avaliação, fichas, participação oral, apresentação de obras lidas, trabalhos de grupo/individuais e relatórios. (DC,B)

...vai desde o relatório a testes, aos trabalhos, à participação oral, obviamente que os professores devem sempre que possível corrigir e ajudar o aluno a desenvolver as suas competências de comunicação. (DC,A).

No Gráfico 10 é possível verificar ainda que excetuando os três inquiridos que indicaram “Nunca” utilizar os *Testes* e os *Relatórios* e os quatro que indicaram não utilizar o *Portefólio*, a grande maioria dos inquiridos assinalou que contempla as competências de leitura e de escrita nos critérios de correção dos *Testes*, do *Portefólio*, dos *Relatórios*, dos *Trabalhos individuais* e dos *Trabalhos de grupo*.

Uma leitura dos dados apresentados no Gráfico 10 deixa perceber que a generalidade dos professores valoriza de forma sistemática as competências de leitura e escrita nos Testes. Com efeito, o nível de frequência “Sempre” foi o mais selecionado, tendo sido escolhido por cinco professores da componente sociocultural, três da componente de formação científica e dois da componente de formação técnica do Curso de Artes do Espetáculo.

Os dois inquiridos que declararam “Nunca” contemplar as competências de leitura e de escrita neste instrumento de avaliação lecionam as disciplinas de Educação Física e de Tecnologias de Informação e Comunicação. Este facto deixa perceber, por um lado, que avaliação da forma como os alunos escrevem não é por parte destes professores alvo de uma observação direta e permite hipotetizar, por outro lado, que os seus Testes se caracterizam sobretudo pela inclusão de tarefas que implicam por parte do avaliado um menor investimento de escrita.

A valorização das competências de leitura e escrita declarada pelos professores nos testes pode ser quanto a nós sustentada pelo facto de os professores colocarem, nestes instrumentos, itens de resposta cuja cotação a atribuir é influenciada pela fluência da escrita e pelo estilo da resposta (Gráfico7). Embora não se tratem de textos que representem diferentes modos de leitura, a presença frequente de textos nos seus testes poderá igualmente confirmar essa valorização.

Considerando agora os *Relatórios*, podemos ver no Gráfico 10 que um número expressivo dos professores inquiridos diz contemplar no momento da sua correção as competências de leitura e de escrita. Apenas um professor diz fazê-lo “Algumas vezes” e apenas um indica fazê-lo “Raramente”. Tratam-se, respetivamente, dos professores de Educação Física e do professor de Tecnologias de Informação e Comunicação. Embora estes solicitem aos seus alunos com alguma frequência a elaboração de Relatórios, a avaliação da forma como os alunos escrevem não é, como já vimos, alvo de uma observação direta.

A maioria dos professores, treze dos vinte inquiridos, indicou considerar “Sempre” as competências de leitura e de escrita nos *Trabalhos individuais* e *Trabalhos de grupo*, que são,

como já vimos, os instrumentos de avaliação mais utilizados, não tendo sido selecionados os níveis de frequência “Nunca” ou “Raramente”.

As práticas dos professores revelam-se desta forma congruentes com o plasmado nos programas das diferentes disciplinas que preconizam, por um lado, que o uso correto da língua portuguesa assume o caráter de competência essencial e estruturante e, por outro lado, que as competências de leitura e escrita devem ser alvo de uma avaliação direta na apresentação oral ou escrita dos trabalhos.

Os dados obtidos levam-nos a hipotetizar que os professores estão a apresentar um entendimento redutor das competências de escrita, reduzindo-as à materialidade linguística, isto é, à ortografia. Esta hipótese poderá ser eventualmente corroborada pelo privilégio da avaliação sumativa, que é compatível com a notação e penalização do erro.

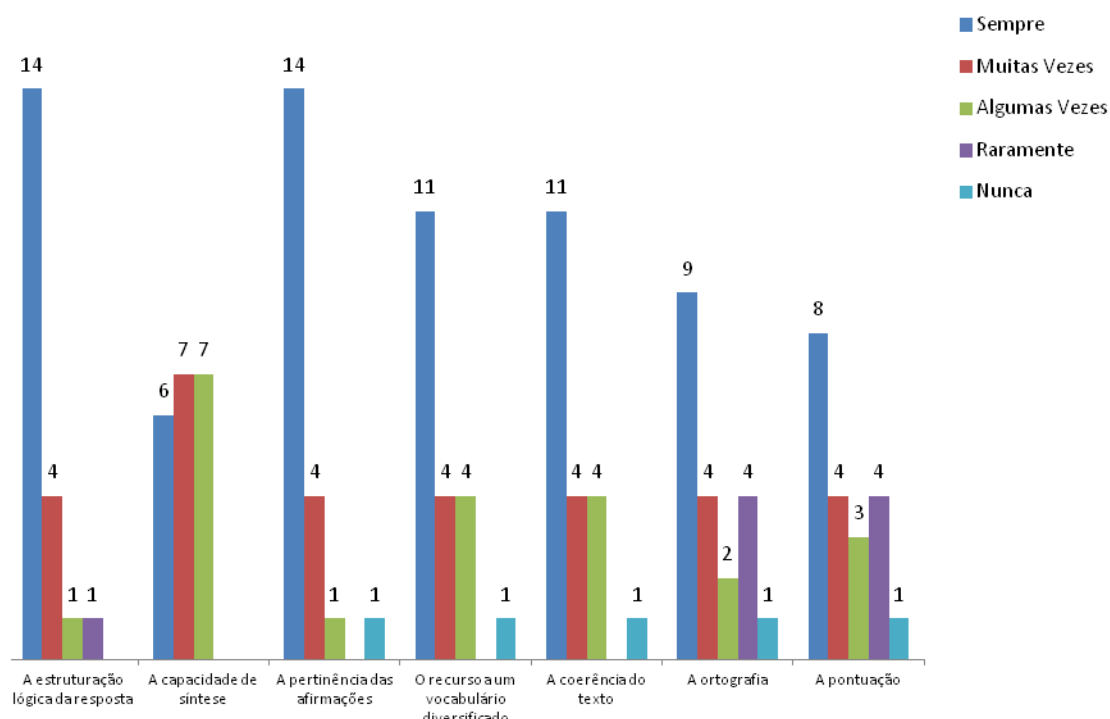
O Gráfico 10 permite também constatar que foi em relação ao Portefólio que se verificou uma maior distribuição pelos níveis de frequência apresentados. Com efeito, cinco dos professores selecionaram o nível de frequência “Sempre”, cinco o nível “Muitas vezes”, quatro o nível “Algumas vezes” e dois dos inquiridos selecionaram o nível de frequência “Nunca”. Esta distribuição poderá indicar que este recurso é utilizado por alguns dos professores com propósitos predominantemente formativos e, como tal, a forma como o aluno aprende será mais valorizada em detrimento da penalização do erro.

3.2. Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita

Com a aplicação do questionário pretendíamos conhecer os parâmetros de avaliação referentes à competência de escrita que os professores mais valorizam na correção das respostas dos seus alunos. Para cumprir esse objetivo pedimos aos inquiridos que indicassem a frequência com que consideram a *estruturação lógica da resposta*, a *capacidade de síntese*, a *pertinência das afirmações*, o *recurso a um vocabulário diversificado*, a *coerência do texto*, a *ortografia* e a *pontuação* na correção das respostas.

Podemos ver na informação agrupada no Gráfico 11, a seguir, que nem todos os professores valorizam os parâmetros da mesma forma, facto que contraria as Diretoras dos Cursos cujas declarações apontavam no sentido da uniformização dos critérios.

Gráfico 11 – Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita



A capacidade dos alunos procederem a uma *estruturação lógica da resposta* e a *pertinência das afirmações* são uma preocupação dos professores dos cursos. Com efeito, catorze dos vinte inquiridos indicaram que consideram “Sempre” estes parâmetros de correção, quatro indicaram que o fazem “Muitas vezes”.

A *coerência*, “processo global responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto” (Marcuschi, 2003:31), é também um dos parâmetros mais valorizados pelos professores das diferentes disciplinas.

Estes dados parecem indicar que no que se refere à competência de escrita dos seus alunos, os professores valorizam sobretudo a organização interna dos textos, a nível das ideias e da forma como elas se articulam, para que a comunicação se processe de forma eficaz.

Pelo que parecem querer dizer com estas respostas, os professores ocupam-se e preocupam-se em avaliar a organização das ideias de um texto e a forma como elas se interligam a nível da lógica e do sentido. Para eles é importante que o texto esteja bem estruturado, que os dados apresentados sejam logicamente compatíveis e que no texto os alunos não retomem informação já apresentada. A este propósito, recorde-se o número significativo de professores (n=14) que apontaram as dificuldades sentidas pelos alunos na redação de textos

bem estruturados e que declararam que os seus alunos não conseguem produzir textos coerentes, organizando-os de forma muito elementar, com repetições ou falta de palavras.

Os professores dos cursos em estudo, no momento da correção das respostas dos seus alunos, consideram também, na sua grande maioria, *o recurso a um vocabulário diversificado*. Com efeito, onze dos inquiridos selecionaram o nível de frequência “Sempre” quando inquiridos sobre a valorização deste parâmetro no momento da correção dos trabalhos apresentados pelos alunos.

Estes professores parecem no âmbito da consciência linguística, querer promover o conhecimento lexical, que influencia e determina a compreensão dos diferentes tipos de texto e ao mesmo tempo valorizar uma certa dimensão estética da linguagem. Recordamos que quinze dos professores apontaram que os seus alunos apresentam um vocabulário pobre (v. Tabela 22)

Relativamente à *Ortografia*, podemos ver no Gráfico 11 que treze dos professores inquiridos dizem contemplar este parametro de forma sistemática, na correção dos trabalhos dos seus alunos: nove selecionaram a opção “Sempre” e quatro a opção “Muitas vezes”. Com este dado, podemos então concluir que a materialidade linguística do texto é uma das preocupações dos professores, o que não está desligado do número de professores inquiridos, dezanove dos vinte, que indicaram que os seus alunos dão erros ortográficos.

Ainda no Gráfico 11, podemos observar que um número significativo de professores contempla a *pontuação* na correção das respostas dos alunos: oito dos inquiridos selecionaram o nível de frequência “Sempre” e quatro o nível de frequência “Muitas vezes”. Estando intimamente ligada à organização dos textos, estes dados sobre a pontuação acabam por reforçar os dados obtidos neste parâmetro, como vimos atrás.

Como já vimos, grande parte dos professores considera que a pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto.

A *capacidade de síntese* é o parâmetro menos considerado na correção das respostas dos alunos. Observa-se que apenas seis inquiridos selecionaram o nível de frequência “Sempre”. Este dado não deixa de colocar algumas questões nomeadamente quando sabemos que a construção do saber se processa por recurso a esta capacidade. Será que os professores não estão a avaliar este processo de redução de textos e, consequentemente, avaliam em teste apenas o saber memorizado?

Os dados que a seguir se apresentam nas Tabelas 23, 24 e 25 encontram-se agrupados por Componentes. O objetivo é perceber se a valorização dos parâmetros para avaliar a

competência de escrita dos alunos varia consoante a componente de formação em que se insere a disciplina lecionada.

Podemos observar na tabela 23, a seguir, que os professores da componente Sociocultural consideram que a *estruturação lógica da resposta* e a *ortografia* são os parâmetros que melhor lhes permitem avaliar as competências de escrita dos seus alunos. Estas respostas poder-se-ão justificar pela natureza das disciplinas que compõem esta componente. Com efeito disciplinas como Língua Portuguesa e Área de Integração valorizam não só a organização interna dos textos, mas também a materialidade linguística dos mesmos.

Tabela 23 – Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita-Componente sociocultural

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Estruturação lógica da resposta	5	0	1	1	0
Pertinência	4	2	0	0	1
Coerência	4	2	1	0	0
Vocabulário diversificado	4	1	1	0	1
Capacidade de Síntese	1	3	3	0	0
Ortografia	5	0	0	1	1
Pontuação	4	0	1	1	1

Os dados agrupados na Tabela 24 mostram-nos, sem surpresa, que os professores das Componentes de Formação Científica valorizam sobretudo a *Estruturação lógica da resposta*, a *Pertinência* e a *Capacidade de Síntese* nos trabalhos escritos dos seus alunos. Julgamos ser possível concluir que este posicionamento se deve ao facto de em disciplinas como Matemática e Economia a materialidade linguística ser colocada em segundo plano, eventualmente por se remeter estes aspetos textuais para o professor de línguas. Neste caso, os professores de Matemática e Economia não se reconhecerão como professores de Português. Talvez, ainda, por isso, o nível de frequência “Sempre” não tenha sido selecionado para a Ortografia e Pontuação.

Tabela 24 – Parâmetros de Avaliação das Competências de escrita -Componente científica

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Estruturação lógica da resposta	4	1	0	0	0
Coerência	1	1	2	0	1
Pertinência	4	1	0	0	0
Vocabulário diversificado	1	1	3	0	0
Capacidade de Síntese	1	2	2	0	0
Ortografia	0	2	1	2	0
Pontuação	0	1	2	2	0

A informação sistematizada na Tabela 25 permite observar que os professores das Componentes Técnicas valorizam sobretudo o *vocabulário diversificado* que o aluno apresenta e a *Coerência do texto*. Com efeito, seis professores indicaram valorizar “Sempre” o *Vocabulário diversificado* apresentado pelos alunos e o mesmo número (n=6) selecionou o nível de frequência “Sempre” nos parâmetros referentes à coerência.

Estes professores parecem no âmbito da consciência linguística, querer promover o conhecimento lexical, que influencia e determina a compreensão dos diferentes tipos de texto e ao mesmo tempo valorizar uma certa dimensão estética da linguagem, o que parece se coerente com os objetivos do Curso de Interpretação.

CONCLUSÃO

Neste último capítulo procederemos a uma síntese do trabalho, começando por recordar os objetivos, passando por uma referência à sustentação teórica da investigação, à metodologia e aos resultados. Finalizaremos com considerações, onde procuramos refletir sobre os resultados obtidos e respetivas implicações sobre como são avaliadas as competências de leitura e de escrita nos Cursos Profissionais.

A preocupação com desenvolvimento das competências letradas dos jovens tem vindo a ocupar um lugar de destaque na agenda das políticas educativas nacionais e internacionais. Com efeito, o reconhecimento de que os jovens devem estar preparados para enfrentar os desafios que uma sociedade totalmente grafocentrada lhes coloca tem motivado a análise das competências de leitura e escrita através de vários estudos a nível nacional e internacional. Embora os dados mais recentes apontem para a melhoria do desempenho dos alunos, os resultados destes estudos dão, normalmente, origem a debates em torno da problemática da literacia e do papel da escola no desenvolvimento dessas competências.

A sociedade entrega à escola a tarefa de criar condições sociais e pedagógicas promotoras da capacidade de interpretação e de produção de significados necessários à resolução dos problemas colocados pelas atividades sociais e profissionais. O aumento da percentagem de alunos a frequentar cursos profissionais é o resultado de políticas de educação empenhadas em obter resultados na qualificação dos jovens portugueses. No contexto de uma natureza profissionalmente qualificante, emerge no ensino profissional uma matriz curricular modular apoiada no princípio da flexibilização pedagógica que preconiza um processo de aprendizagem e de avaliação centrados nos alunos, visando o desenvolvimento integral dos jovens.

O (re) conhecimento, por um lado, do discurso de que todas as áreas curriculares devem ter como objetivo central o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e de que o ensino profissional preconiza a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências que se pretendem que os alunos adquiram conduziram-nos ao desenvolvimento do presente estudo.

Apresentando como temática central a avaliação das competências de leitura e escrita nos Cursos Profissionais, pretendemos, neste estudo, caracterizar as práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores, identificar as perceções dos mesmos relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos, bem como caracterizar o modo como as competências de comunicação são avaliadas.

O método escolhido para dar cumprimento aos objetivos propostos encontra-se próximo do “estudo de caso” uma vez que, procurando a particularização, nos concentramos em dois casos específicos para ficar a conhecê-los (Bell, 2004; Stake, 2009).

Na nossa investigação participaram as diretoras e os professores de dois cursos – Curso Profissional de Artes do Espectáculo-Interpretação e Curso Profissional Técnico de Restauração – que constituíam a oferta formativa ao nível do ensino profissional da escola onde a autora deste trabalho lecionava na altura.

Tendo em conta o facto de que a nossa investigação assenta em declarações e não em factos observados, bem como o número restrito de unidades analíticas consideradas, assinalamos que a leitura dos resultados, assim como as conclusões não devem ser estendidas para a generalidade dos outros cursos profissionais e até dos mesmos cursos mas lecionados em outras escolas.

Nos procedimentos metodológicos da investigação realizada usámos uma abordagem mista uma vez que utilizámos simultaneamente as duas formas de inquérito: quantitativa e qualitativa. Com efeito, foi aplicado um inquérito por questionário aos professores dos dois cursos e realizadas entrevistas semiestruturadas às diretoras dos mesmos.

Os dados recolhidos permitiram-nos responder aos objetivos traçados para a nossa investigação. Embora tivéssemos na apresentação e análise dos elementos recolhidos avançado com um conjunto de comentários, recuperamos, neste momento, os aspetos mais significativos dessa análise, bem como as implicações dos mesmos.

As práticas de avaliação levadas a cabo pelos professores constituíram o nosso primeiro eixo de análise.

A primeira conclusão que os dados nos permitem retirar é que os professores procedem à recolha de informação sobre a aprendizagem do aluno através de uma multiplicidade de métodos e técnicas. Lembramos que o recurso a diferentes instrumentos de avaliação é, de resto, preconizado nos programas das diferentes disciplinas dos cursos.

Os recursos que os professores indicaram utilizar com mais frequência para avaliar os seus alunos foram, por esta ordem, os Trabalhos de grupo, os Trabalhos individuais e os Testes.

A constatação deste facto afigurou-se-nos paradoxal: por um lado, os professores acolhem, nas suas práticas as orientações metodológicas e de avaliação dos dispositivos discursivos oficiais que sugerem o recurso a trabalhos individuais, relatórios de projetos de

trabalho em grupo, bem como a participação em discussões e debates, entre outras. Por outro lado, parecem não querer abandonar as tradicionais provas escritas.

Se tivermos em conta, por um lado, a natureza das disciplinas que integram as diferentes componentes de formação e, por outro lado, o peso da tradição eminentemente teórica que disciplinas como Língua Portuguesa transportam, eram esperados os resultados que apontam os professores das disciplinas da componente sociocultural como os que mais recorrem aos testes.

Não podemos deixar de registar, no entanto, que o portefólio, cuja elaboração permite o desenvolvimento reflexivo (cognitivo e metacognitivo) dos participantes e estimula o enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença (Sá-Chaves, 2000) não é utilizado de forma sistemática pelos professores inquiridos. Este é um dado que merece a nossa interpelação principalmente se consideramos os princípios e os objetivos dos cursos assim como os próprios objetivos subjacentes à implementação de portefólios. Com efeito, o portefólio é perspectivado como um dos meios privilegiados de responsabilização e de tomada de consciência por parte do aluno do seu percurso escolar, valorizando não só o que aprende (os produtos), mas também como aprende (os processos), estando, sobretudo, ao serviço de uma avaliação formativa. A utilização pouco sistemática do portefólio parece apontar para a valorização de uma avaliação sumativa, o que contraria os princípios do ensino profissional.

Depois de apurarmos que os professores utilizam recursos variados para avaliar os alunos, e porque antecipámos, como se confirmou, que os testes ocupam ainda um lugar de destaque nas práticas de avaliação dos professores, procurámos perceber de que formas são avaliadas as competências de leitura e de escrita neste instrumento de avaliação.

A análise dos dados relativos às características dos itens/questões que são apresentadas aos alunos nos testes de avaliação vem confirmar que a inclusão, por parte dos professores, de itens que implicam por parte do avaliado mais ou menos investimento de leitura e de escrita, depende da natureza da sua disciplina. Assim, como esperávamos, são os professores de Língua Portuguesa, Dramaturgia e Área de Integração os que colocam itens que permitem avaliar as capacidades dos alunos para analisarem e sintetizarem a informação, bem como avaliar as competências do domínio da escrita.

Ao contrário de outros estudos em que a inclusão de textos não era declarada como prática muito frequente em disciplinas que não as tradicionais de “línguas” (Dionísio, Viseu, Melo, 2011), aqui, nestes dois cursos, a inclusão de textos nos testes de avaliação é uma prática que parece caracterizar os professores inquiridos. Ainda assim, e em conformidade com o estudo atrás referido, são os professores da componente sociocultural os que em maior número colocam textos nos seus testes. Destacamos, de igual forma, que essa é uma prática corrente dos professores da componente técnica do Curso Profissional de Artes do Espetáculo na medida em que se espera que estes alunos convivam com uma multiplicidade de textos e de autores.

De acordo com os professores do estudo, os seus alunos apresentam dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

Em relação à leitura, de forma consensual, os professores declararam que os seus alunos sentem dificuldades ao nível do desempenho na identificação de informação implícita e ao nível do uso de estratégias de monitorização da compreensão.

No que concerne à competência de escrita dos alunos, os professores inquiridos indicaram que os seus alunos apresentam algum deficit: ao nível da organização do texto, ao nível da ortografia e do uso da pontuação. Correlacionando estes dados com o facto de que, como vimos, a capacidade dos alunos procederem a uma estruturação lógica da resposta e a pertinência das afirmações serem os parâmetros de avaliação das competências de escrita que os professores mais valorizam, concluímos que os professores destes cursos possuem um entendimento redutor da escrita, ficando assim reduzido à materialidade linguística e estrutural.

Os professores dos dois cursos parecem ainda preocupar-se com uma certa dimensão estética da linguagem. Com efeito, o recurso a um vocabulário diversificado é um dos parâmetros mais considerados na avaliação de produção escrita dos seus alunos., o que não está desligado do número de professores inquiridos que indicaram que os seus alunos apresentam um vocabulário pobre.

Surpreendeu-nos o facto de a capacidade de síntese ser o parâmetro menos considerado na correção das respostas dos alunos. Poderá ser este facto indicador de que os professores avaliam apenas o saber memorizado? Se tal acontece estes professores não vão ao encontro dos princípios dos cursos.

Outra das conclusões a retirar dos dados obtidos através da investigação realizada é a discrepância entre os discursos e as práticas. Pese embora o facto dos discursos das Diretoras dos Cursos apontarem no sentido de que o desenvolvimento das competências letradas dos

alunos é assumido como um dos objetivos centrais dos cursos e das disciplinas, os dados recolhidos relativos às práticas dos professores não deixam perceber que a preocupação com as capacidades de leitura e de escrita dos alunos seja transversal e comum a todos os professores. As práticas de avaliação dos professores evidenciam que a preocupação em relação às capacidades de leitura e de escrita dos seus alunos é essencialmente sumativa, muito focada no produto e pouco centrada no processo. Concluimos, ainda, que a valorização das competências de leitura e escrita é mais significativa nos recursos pedagógicos mais utilizados para avaliar os alunos.

Se reconhecermos que as práticas de avaliação são o reflexo do processo de ensino, acreditamos que a análise dos resultados obtidos permite-nos afirmar que as práticas dos professores não estão a ser coerentes com os objetivos inerentes à criação dos cursos. Com efeito, um dos principais objetivos dos cursos é ajudar os jovens a adquirirem competências que lhes permitam desde a comunicação oral e escrita elementar à capacidade de resolver problemas científicos e sociais complexos e parece-nos haver pouco investimento dos professores nesse sentido.

Por tudo isto, consideramos que seria pertinente promover juntos dos docentes formação contínua não só no âmbito dos métodos e processos de avaliação e suas implicações mas também ao nível das práticas de literacia nas diferentes disciplinas.

Neste sentido, e pesem embora todas as limitações que um estudo desta natureza comporta, um contributo deste trabalho pode ser, eventualmente e desde já, a reflexão sobre os resultados com os professores dos cursos estudados.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A.J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho Editora.
- Agência Nacional para a Qualificação. (2004/2005a) *Programa de Formação Científica Disciplina de Dramaturgia* (2004/2005) Ministério da Educação
- Agência Nacional para a Qualificação. (2004/2005b) *Programa de Formação Técnica Disciplina de Interpretação* (2004/2005) Ministério da Educação
- Agência Nacional para a Qualificação. (2004/2005c) *Programa de Formação Técnica Disciplina de Movimento* (2004/2005) Ministério da Educação
- Agência Nacional para a Qualificação. (2004/2005d) *Programa de Formação Técnica Disciplina de Voz* (2004/2005) Ministério da Educação
- Alves, M. P. (2004). *Curriculo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Nacionais e globalização: Novas Instituições e Processos Educativos: O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Azevedo, J. (2009). Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação que viajou da margem para o centro. In J. Azevedo, F. Jacinto, J. L. Presa, J. M. Alves, L. Orvalho. *O Ensino Profissional: analisar o passado e olhar o futuro*. Porto. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barton, D. Hamilton, M. e Ivanic R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge
- Basanta, A. (2005). “ A por el mar”. In Cuadernos de Pedagogia, nº 352, pp. 12-28.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.

- Bernardes, C. e Miranda, F. P. (2003). *PORTEFÓLIO – Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, S. & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.
- Campos, C., Neves, A., Fernandes, D. e Conceição, J. M. (1994). In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Cardinet, J. (1990) Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cardinet, J. (1986). A avaliação formativa, um problema actual. In Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, Ph. (1986). *A Avaliação formativa um ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castro, R. Vieira de & Sousa, M. de L. D. de (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Coelho, C. e Campos, J. (2003). *Como abordar o portefólio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- Colomer, T. (2003). “O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura”. In C. Lomas (org), *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp.159-178.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo.
- Cortesão. (1996) *Avaliação formativa – que desafios?* Porto: Edições Asa, Cadernos Pedagógicos
- Cortesão, L. (2002). “Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação”. In Departamento de Educação Básica, *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Grupo Almedina.

- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dionísio, M. de L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina
- Dionísio, M. de L. (2007 a). *Literacias em Contexto de Investigação Pedagógica: Um Exemplo Sustentado nos Novos Estudos de Literacia*. In Revista do Centro de Educação, vol. 32 (1), pp. 97-107
- Dionísio, M. de L. (2007 b). *Educação e os estudos atuais sobre letramento*. In Perspectiva, vol.25 (1), pp.209-224
- Dionísio, M. de L., Viseu, F., Melo, M do C. (2011). *Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas*. In J.C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pilotto, M.I Cunha (Orgs) *Aprender ao longo da vida-contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação (Actas do 2º Congresso internacional sobre Avaliação em Educação)*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Direção Geral de Formação Vocacional. (2004/2005a). *Programa de Formação Sociocultural Disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação* (2004/2005). Ministério da Educação.
- Direção Geral de Formação Vocacional. (2004/2005b) *Programa de Formação Científica Disciplina de Economia* (2004/2005) Ministério da Educação.
- Direção Geral de Formação Vocacional. (2004/2005c). *Programa de Formação Sociocultural Disciplina de Português* (2004/2005).Ministério da Educação
- Direção Geral de Formação Vocacional. (2004/2005d).*Programa de Formação Sociocultural Disciplina de Área de Integração* (2004/2005) Ministério da Educação
- Direção Geral de Formação Vocacional. (2004/2005e).*Programa de Formação Científica Disciplina de Matemática* (2004/2005) Ministério da Educação
- Direção Geral de Formação Vocacional. (2006). *Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Psicologia*. (2006). Ministério da Educação

- Direção Geral de Formação Vocacional. (2007) *Programa Componente de Formação Científica Disciplina de História e Cultura e das Artes* (2007) Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafio às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, V. (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva e Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp.165-196. Porto: Edições Afrontamento.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2005). *Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia em Contexto de Leitura. PISA 2000 Programme for International Student Assessment*. Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gil.A.C.(1995). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J. M. e Martins, P. (2008). *Cursos Profissionais, Guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do jogo Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Jonnaert, P. e Borght, C. V. (2002). Criar Condições para Aprender. *Porto Alegre: Artmed Editora*.
- Kleiman, A. (1999). Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman. *Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras.
- Leedy, P. D. e Ormrod, J.E. (2010). *Practical Research: planning and design*. New Jersey: Pearson.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Leal, M. L. (1997). *Portfolio ou Pasta do Aluno*. Educação e Matemática, 42, 11-12.

- Madeira, H. (2006). *Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re) Construção de Projectos de Vida*. In Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 121-141.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa; Associação Nacional de Escolas Profissionais e autora.
- Mendez, J. M. Alvarez (2002). *Avaliar pra conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Edições Asa.
- Menino, H. e Santos, L. (2004). *Instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática: o uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do Ensino Básico*. Actas do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática) (pp. 271-291). Lisboa: APM.
- Morais, A.M. e Neves, I.P. (2007). *Fazer Investigação Usando Uma Abordagem Metodológica Mista*. In Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp.75-104.
- Noizet, G. e Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nova, E.V. (1997). *Avaliação dos alunos. Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora.
- Orvalho, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: ...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo. In J. Azevedo, F. Jacinto, J. L. Presa, J. M. Alves, L. Orvalho. *O Ensino Profissional: analisar o passado e olhar o futuro*. Porto. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Organization For Economic Co-Operation And Development. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: a new framework of assessment*. Paris. OECD Publications.
- Pacheco, J.A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In L. Almeida e J. Tavares (Org). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- Pacheco, J.A. (2002). *CrITÉrios de avaliação na escola*. In Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às práticas. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Lisboa. Ministério da Educação
- Pereira, L. A. (2000). *Diário de Leituras: porque há razões para a escrita que a razão escolar tem de conhecer*. Palavras, pp.19-33.
- Pereira, T. (2008). Agência Nacional para a Qualificação *Programa de Formação Técnica Disciplina de Tecnologia alimentar* (2008) Ministério da Educação

- Pereirinha, J. (2008). Agência Nacional para a Qualificação *Programa de Formação Técnica Serviços de Restaurante/Bar* (2008) Ministério da Educação
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de L'Excellence Scolaire*. Paris: Droz.
- Perrenoud, P. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação, Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Pinto, M.G. (2002). *Da Literacia ou de uma Narrativa Sempre Imperfeita de outra Identidade Pessoal*. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 15 (2), pp. 95-123.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, E. (2005). Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In A. P. Dionísio e M. A. Bezerra. (orgs) *O Livro Didático de Português-múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Ribeiro, L. C. (1994). *A Avaliação da aprendizagem*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Rychen, D. S e Tiana, A. (2004). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Paris, Unesco: Edições Asa.
- Sequeira, F. (2002). "A Literacia em Leitura". In Revista Portuguesa de Educação, 15 (2), pp.51-60.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M.^a J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. (1999). *Letramento. Um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Street, B. (2010) Autonomous versus ideological models of literacy in Literacy in theory and practice. In B .Street, V. Brian e A .Lefstein (Orgs.) *Literacy an advanced resource book*. London. Routledge Falmer

- Tavares, A. (2008). Agência Nacional para a Qualificação *Programa de Formação Técnica Disciplina de Gestão e Controlo* (2008) Ministério da Educação
- Tiana, A. (2004). O desenvolvimento de competências-chave nos sistemas educativos: alguns exemplos provenientes de estudos internacionais e de experiências nacionais. In D.S Rychen e, A Tiana. (2004). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Paris, Unesco: Edições Asa.
- Varandas, J. M. (2000). *Avaliação de investigações matemáticas: Uma Experiência*. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). (<http://ia.fc.ul.pt>)
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso, planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artemede Editora.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei nº 26/89

Decreto – Lei nº 74/2004, de 26 de março

Portaria nº 798/2006, de 10 de agosto

Portaria nº 1243/90

Portaria nº 423/92, de 22 de maio

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio

Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio

Portaria nº 232/2007, de 5 de março,

Portaria nº 1319/2006, de 23 de novembro

Despacho nº 14758/2004 (2ª série), de 23 de julho

Anexo 1 – Questionário

Questionário

Este questionário tem como objetivo recolher informações para a realização de um trabalho de investigação sobre a avaliação da literacia no Ensino Profissional. A opinião sincera dos professores é fundamental.

Obrigada pela colaboração!

I Parte

Dados Pessoais

1. Habilitações académicas: _____

2. Leciona:

(assinale com x a sua resposta)

apenas no Ensino Profissional ☐

no Ensino Regular e no Ensino Profissional ☐

3. Anos de serviço docente no Ensino Profissional: _____

4. Curso Profissional que leciona: _____

5. Anos que leciona este ano no Ensino Profissional: _____

6. A (s) disciplina (s) que leciona este ano no Ensino Profissional integra(m)-se na:

(assinale com x a sua resposta)

Componente de Formação Sociocultural ☐

Componente de Formação Científica ☐

Componente de Formação Técnica ☐

II Parte

1. Práticas pessoais de avaliação

1.1. Na minha disciplina, utilizo:

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas vezes	Rarament e	Nunca
a) Testes de Avaliação					
b) Fichas Formativas					
c) Portefólio					
d) Relatórios					
e) Trabalhos Individuais					
f) Trabalhos de Grupo					
g) Outros					

1.1.1. Se assinalou g) outros indique qual/ quais: _____

1. 2. Se em 1.1 assinalou a) Testes, indique:

Os meus testes de avaliação incluem...	Sempre	Muitas Vezez	Algumas vezes	Rarament e	Nunca
a) Itens de resposta curta					
b) Itens de completção					
c) Itens de ordenamento					
d) Itens de escolha múltipla					
e) Itens de dupla alternativa					
f) Itens de associação ou correspondência					
g) Item de composição de resposta livre					
h) Itens de composição de resposta orientada					

1.3 Os meus testes de avaliação incluem:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Pelo menos, um texto					

1.4. Indique a frequência com que inclui os seguintes tipos de textos nos seus testes. (*Se assinalou "Nunca", na questão 1.3 passe para a questão 1.5)*

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a) Definições					
b) Enunciado de problemas					
c) Pequenas narrativas					
d) Resumos					
e) Gráficos					
f) Tabelas					
g) Esquemas					

1.5 Se em 1.1 assinalou que usa o portefólio, indique que elementos são escolhidos para ai figurarem.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a) Textos escritos					
b) Fichas de trabalho					
c) Esquemas sintetizadores de um ponto do programa					
d) Fichas de leitura					
e) Comentários pessoais sobre o quotidiano escolar					
f) Reflexões sobre o trabalho desenvolvido					
g) Registo de fontes consultadas para aumento de informação e/ ou resolução de problemas					
h) Outros					

1.5.1. Se assinalou h) Outros indique qual/ quais: _____

2. Percepções do professor relativamente à competência de leitura e escrita dos alunos.

Assinale ao lado, com um X, o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas, utilizando a seguinte chave:

Discordo totalmente (DT); Discordo (D); Concordo (C); Concordo totalmente (CT); Sem opinião (SO).

Na minha disciplina,	DT	D	C	CT	SO
a) Os alunos identificam com facilidade as ideias principais dos textos.					
b) Os alunos têm facilidade em selecionar informação explícita de textos.					
c) Os alunos têm facilidade em selecionar informação implícita de textos.					
d) Os alunos utilizam estratégias (por exemplo, consultar o dicionário, utilizar a informação proporcionada pelo contexto) para desenvolver, verificar e manter a compreensão do que leem.					
e) Por vezes, os alunos apresentam apenas uma compreensão literal do que leram.					
f) Os alunos combinam a informação textual com os seus próprios conhecimentos.					
g) Os alunos produzem textos coerentes.					
h) Os alunos redigem textos bem estruturados.					
i) Os alunos organizam os textos de forma muito elementar, por exemplo, com repetições ou falta de palavras.					
j) A pontuação que os alunos utilizam afeta a inteligibilidade do texto.					
k) Os alunos utilizam um vocabulário variado, na escrita de textos.					
l) Os alunos não dão erros ortográficos.					

3. Avaliação das competências de comunicação

3.1. Contemplo as competências de comunicação (ler e escrever) nos critérios de correção dos:

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não utilizo este instrumento de avaliação
a) Testes						
b) Portefólio						
c) Relatórios						
d) Trabalhos individuais						
e) Trabalhos de grupo						

3.2 Na correção das respostas dos alunos considero:

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a) A estruturação lógica da resposta					
b) A capacidade de síntese					
c) A pertinência das afirmações					
d) O recurso a um vocabulário diversificado					
e) A coerência do texto					
f) A ortografia					
g) A pontuação					

Anexo 2 – Guião das entrevistas

Tópicos Categorias	Objetivos	Exemplos de formulação de questões
Apresentação da entrevista	Fazer a introdução à entrevista	1. Há quanto tempo leciona no ensino profissional?
Caraterização do diretor de curso	Caraterizar o diretor de curso	2. Qual / quais as disciplinas que leciona? 3. Há quantos anos desempenha o cargo de diretora de curso? 3. Quais as responsabilidades inerentes ao cargo que desempenha?
Objetivos gerais do curso	Explicitar os objetivos do curso	1. Quais são os principais objetivos do curso?
Importância da leitura e da escrita no curso	Identificar o papel atribuído à leitura e à escrita no Curso Identificar as atividades que promovem o desenvolvimento das competências de comunicação	1. A forma como os alunos comunicam/ se expressam é uma preocupação dos professores do curso? Por que razão? 2. Até que ponto o desenvolvimento das capacidades de comunicação (leitura e escrita) estão incluídos nos objetivos do curso? 3. Como é promovido esse desenvolvimento?

Critérios de avaliação	Conhecer os critérios gerais de avaliação	<p>1. Quais são os critérios gerais que utilizam no processo de avaliação dos alunos?</p> <p>2. Em que medida se encontram as competências de leitura e escrita incluídas nos critérios de avaliação gerais do curso?</p>
A avaliação da leitura e da escrita	<p>Conhecer como se avalia a competência de comunicação</p> <p>Conhecer instrumentos, momentos e modalidades de avaliação</p>	<p>1. De que modo se processa a avaliação dessas competências?</p> <p>2. Em que momentos do curso, são avaliadas as competências de comunicação dos alunos?</p> <p>3. Através de que instrumentos de avaliação? (Testes, fichas formativas...)</p> <p>4. Foram uniformizados critérios de avaliação das competências de comunicação para serem aplicados nos diferentes instrumentos? Por que razão?</p> <p>5. A avaliação das competências de comunicação é realizada à luz de uma perspectiva formativa ou sumativa? Concorda? Por que razão?</p>
Perceção das competências dos alunos por parte dos professores	Conhecer as percepções dos professores relativamente ao desempenho dos alunos	<p>O que pensa a globalidade dos professores a cerca das competências de comunicação dos alunos? Como tem conhecimento desse pensamento?</p> <p>Foram definidas estratégias de superação dessas dificuldades? De que tipo?</p>